الثقافة العربية الإسلامية

بين التأليف والتدريس

إعداد

أ. د/ رشدي أحمد طعيمة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

وعميد كلية التربية والعلوم الإسلامية

جامعة السلطان قابوس

الطبعة الأولى

١٤١٩هـ / ١٩٩٨م



ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد مدينة نصر القاهرة

ت: ٢٧٥٢٩٨٤ فاكس: ٢٧٥٢٧٣٥

٤١٠,٧ رشدى أحمد طعيمة.
ر ش ث ق الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس/ إعداد
رشدى أحمد طعيمة. ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٨.
٣٢٤ ص: جد ؛ ٢٤سم .
يشتمل على ببليوجرافيات.
يشتمل على ملاحق
تدمك : ٤ - ١١٥٨ - ١٠ - ٩٧٧.
١ ـ الثقافة العربية. ٢ ـ الثقافة الإسلامية. ٣ ـ اللغة
العربية ـ طرق التدريس. أ ـ العنوان.

تصميم وإخراج فنى

محيى الدين فتحى الشلودى

☆★☆★☆★☆★☆★

حورس للطباعة والنشر (مهندس / هشام الشربينى وشركاه)
١ ش المدق ـ خلف رقم ١٨٤ ش بورسعيد ـ السيدة زينب ت : ٣٩٥٧٦١٤

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ
وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ

صَدَقَ اللهُ العَظِيم

[الأعراف: ٨٩]

الإهداء

إلى أبوي الكريمين....

أمي... التي أرضعتني الثقافة العربية الإسلامية

غريزة ..... وفطرة ..... وسلوكا

وأبي.... الذي رعى بذرتها في نفسي

تربية ..... وتنمية ..... وإفهاما

فلهما مني خالص العرفان..

ومن الله أكرم الإحسان...

رشدي

مقدمة

انعقدت الدورة الثامنة لمؤتمر القمة الإسلامي في طهران بالجمهورية الإسلامية الإيرانية في الفترة من ٨ ـ ١٠ شعبان ١٤١٨هـ الموافق ٩ ـ ١١ ديسمبر ١٩٩٧م وفي البيان الذي صدر عن هذه الدورة عبر المؤتمرون عن أنهم:

«إذ يدركون أهمية الحفاظ على هوية الأمة والتمسك بتقاليدهم وتراثهم التاريخي باعتباره عاملا أساسيا في تماسك نسيج المجتمع وتعزيز الاستقرار الاجتماعي.

وإذ يؤكدون ضرورة التفاعل والتحاور والتفاهم على نحو إيجابي بين الثقافات والأديان، ويرفضون نظريات أنصار الصدام والنزاع التي تولد عدم الثقة، وتقلص أرضية التفاعل السلمي بين الدول. يؤكدون من جديد ضرورة قيام تفاهم وتفاعل بين مختلف الثقافات بما يتفق مع التقاليد الإسلامية المتمثلة في التسامح والعدل والسلام. ويندوون بمختلف مظاهر الغزو الثقافي وبتجاهل التقاليد الدينية والثقافية للشعوب الأخرى، وخاصة ما يتصل بالقيم والمبادئ السماوية».

القضيتان الرئيسيتان في هذه الفقرة من البيان هما:

- تأكيد الهوية الإسلامية بين شعوب العالم الإسلامي بكل ما يحمله مفهوم الهوية من معان، وما يشتمل عليه من جوانب، وما يفرضه من متطلبات.
- تأكيد التفاعل القائم على العدل، إن جاز هذا التعبير، بين الثقافة الإسلامية التي هي محور الهوية وبين الثقافات المعاصرة.

فلئن كان أمر التواصل بين الثقافات لا خيار لنا فيه، فلا أقل من أن يكون تواصلا مبنيا على الاحترام المتبادل، وعلى الأخذ والعطاء، وليس على الهيمنة والفرض والسيطرة ثم الغزو بمختلف أشكاله الصريحة والمستترة.

واللغة من أهم مقومات الحياة الثقافية التي تنطبق عليها سنن الأخذ والعطاء. فما من ثقافة خاصة، في مجتمعنا العالمي المعاصر، إلا وتتمنى نشر لغتها. ولا تقل العربية في ذلك عن الإنجليزية أو الفرنسية أو غيرهما. وفي هذا الإطار يصبح نشر اللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها حتمية حضارية. إذ من خلالها:

١ - نعرف الماضي البعيد والقريب. فنحن لا نعرف عن الوجود القومي والحضاري لأمة ما في التاريخ إلا من خلال مخلفاتها وآثارها. وتلعب الوثيقة دورا بارزا في الكشف عن الإنجازات ومجموع الأنشطة الحضارية للأمة. فاللغة هي مفتاح معرفتنا لما في الحضارات القديمة(١). ونستطيع في ضوء ذلك تعريف الشعوب الأخرى بتراثنا وموقفنا من حضارات الشعوب الأخرى على امتداد الزمن.

٢ - نبرز واقعنا الحضاري وأنماط ثقافتنا المعاصرة دون أن تشل حركتنا معيارية فرضناها أو فرضت علينا. فالتواصل الثقافي يفرض المنهج الوصفي الذي يعرض بموضوعية ما هو قائم، وليس المنهج المعياري الذي يستلزم الانتقاء والتعبير عن أنماط ثقافية دون أخرى، وإخفاء بعضها وتزيين ما يعرض منها.. إن من أهم ما يلزم التبادل الثقافي في مجتمعنا المعاصر احترام الثقافات الأخرى وإن لم نقبلها.

٣ - نعرض طموحاتنا في المستقبل ورؤانا حول قضاياه.. فلئن كانت بنية اللغة تعكس بنية الواقع المادي والروحي لشعوبنا، فهي تعكس بالضرورة هواجسنا، وهمومنا ومخاوفنا من مستقبل غامض وآمالنا في مستقبل مشرق..

العلاقة إذن بين اللغة والثقافة علاقة جدية يصعب معها الفصل بين ثقافة شعب ولغته. وحسبك أن تعرف لغة شعب ما حتى تعرف خصائص ثقافته. أو أن تعرف ثقافة مجتمع حتى تتوقع خصائص لغته. وعلى حد تعبير جمال الدين الأفغاني «**إنه لا سبيل إلى تمييز أمة عن أخرى إلا بلغتها**». واللغة العربية حاملة لثقافتين، بينهما من الفروق الدقيقة ما يرفع الحواجز في بعض أنماط الثقافة. هما الثقافة العربية والإسلامية.

ولقد اكتسبت العربية بفضل الإسلام بعدا دينيا تجلى في معظم مظاهر الحياة سواء عند العرب أو عند الشعوب التي دخلت في الإسلام. ولئن استطاعت بعض اللغات أن تنقل أديان شعوبها إلى الآخرين فالأمر جد مختلف عند الحديث عن اللغة العربية والإسلام. إن الإسلام ليس دين طقوس يقتصر الأمر فيه على أداء شعائر في أوقات محددة، أو القيام بمناسك في أماكن معينة. إنه دين حضارة رسم لنا ملامح المجتمع الأمثل في حياتنا الدنيا. والسبيل الواضح لحياة أخرى خالدة.

من هنا يكتسب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى طابعا يميزها عن غيرها من اللغات. إذ يتعدى دوره تحقيق الاتصال بين الناطقين وغير الناطقين بها إلى نقل ثقافة

(١) ياسين خليل «**اللغة والوجود القومي**» مجلة المستقبل العربي، السنة ٦ العدد ٥٩ يناير ١٩٨٤، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

عريقة.. والتعبيـر عن هوية شعب تتكامل عنده مطالب الدنيا والدين.. واستطاع بهذه اللغة ذاتها أن ينقل للعالم حضارته. وأن يطرح كلمـته في وقت تضاءلت فيه الحضارات الأخرى وعجزت لغتها عن أن تؤثر في الشعوب الأخرى مثلما أثرت العربية وقتها. وما كان ذلك ليتحـقق لولا حب حقيقي للعربية من أبنائهـا وحرص على نشرها. وذلك لما أحس به العرب في هذه الأثـناء من أن هويتهم مرتبطة بلـغتهم. وذاتيـتهم الثقـافة بين الذاتيات الثقافية تدعم بقدر دعمهم للغتهـم وحرصهم عليها خالصة من كل شائبة، نقية من كل لحن.

دعم اللغة العربية من بين أهلها، إذن، كان أكبر مظهر من مظاهر الهوية الثقافية. مما يجعلنا بمفـهوم المخالفة، نؤكد على أن الـتهاو ن في حق اللغة العربيـة من بين أهلها الآن أكبر مظهر من مظاهر التنازل، طواعية، عن هذه الهوية...

ولنقرأ ما عرضه الدكتور عبد العـزيز الرفاعي أمام مجمع اللغة العربية في القاهرة في فبراير ١٩٩٢م عن العـلاقة بين العربية والهـوية. حيث يقول: «**نحن العـر ب، ماذا بقي لنا لكي نتماسك ولكي لا نضمحل ونتلاشى ونذهب خبرا من الأخبار ونذوب كما ذابت من قبلنا أمم فقـدت شخصيتهـا السياسية ؟ لم يبق لنا إلا اللغـة. فقد تكالب علينا الغزو الـثقافي مـن كل جانب، يعـمل دائما ليل نهـار لكي يقوض ارتبـاطنا بلغتنـا، لغة القرآن، ويحولها إلى أمشاج يسهـل ابتلاعها وتكوينها على النحو الذي يريد، وهو يدرك تماما أنه إن قـوض اللغة قـوض الدعامة الأسـاسية في كـياننا، وسهّل علـينا بعد ذلك أن يقـوض بعدها كل الدعـامات الأخـرى لتنهار واحـدة تلو الأخرى. وبذلك لن تقـوم لنا قائمة ولا تجمعنا رابطة**»[١].

من هنا يجد المشتغلون بتعليم العربيـة للناطقين بلغات أخرى أمام مطلب لا خيار لهم فيه وهو تعليم الثقافة العربية الإسـلامية في خط متواز مع تعليم العربية ذاتها.. إن اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامـية يسيران يدا بيد.. هذه مقولة لم تعد محل جدل أو محور خلاف.

والكتـاب الذي بين يدي القارئ يتـصدى، بتواضـع شديد، لإبراز هذه العـلاقة الجدلية. ويعرض في عدد من الدراسات لأبعاد تدريس الثقـافة العربية من خلال لغتها، سواء من حـيث إعداد المواد التعـليميـة بأوسع ما يتسع له هذا المصـطلح. أو من حيث أساليب تدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية.

(١) عبد العزيز أحمد الرفاعي، «**التعريب قبل فوات الأوان**» مجلة مجمع اللغة العربية . القاهرة، العدد ٧٣، ١٩٩٣.

ويشتمل هذا الكتاب على ست دراسات؛ قدم بعضها في مؤتمرات إقليمية وعربية. ونشر بعضها الآخر في دوريات علمية محكّمة. وجمع بعضها بين الأمرين. والخيط الذي يربط بينها جميعا هو تقديم الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم اللغة العربية سواء من حيث اختيار محتواها، أو تأليف موادها، أو تقديم دروسها وتقويم برامجها.

وفيما يلي حديث عن كل من هذه الدراسات الست:

الدراسة الأولى: الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها.

وتحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ماذا نقصد بالذاتية الثقافية، وما عوامل الإ حساس بها الآن؟

٢ ـ ما نوع الذاتية الثقافية التي تعمل مناهج اللغة العربية على تنميتها عند تلاميذ مرحلة التعليم العام (قبل الجامعي) ؟

٣ ـ ما أهم التوجهات السياسية السائدة في كتب تعليم اللغة العربية لتلاميذ هذه المرحلة مما يكشف عن نمط الذاتية الثقافية التي تتبناها؟

الدراسة الثانية: المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية. «إطار مقترح».

وتحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما محددات اختيار المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟

٢ ـ ما مواقف الحياة العامة التي ينبغي أن تدور حولها دروس تعليم العربية كلغة ثانية؟

٣ ـ ما موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل الطلاب إلى القراءة حولها في برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟

٤ ـ ما الدوائر الثقافية التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟ وما أهم الموضوعات التي ينبغي أن يدور حولها المحتوى الثقافي في كل دائرة منها؟

الدراسة الثالثة: اهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الإسلامية. دراسة ميدانية.

وتحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل الطلاب في برامج تعليم العربية كلغة ثانية إلى القراءة حولها؟

٢ ـ ما العلاقة بين هذه الميول وبعض المتغيرات الأخرى الخاصة بهؤلاء الطلاب؟

الدراسة الرابعة: تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية بين مشكلات العمل وأولويات التنفيذ.

وتحاول هذه الدراسة أن تجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما الصعوبات التي تواجه الدارسين في المجتمعات الإسلامية عند تعلمهم العربية كلغة ثانية كما يراها المعلمون؟ وما مصادر هذه الصعوبات في رأيهم؟.

٢ ـ ما المشكلات التي يرى المعلمون أنها تواجه تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية؟

٣ ـ في ضوء الإمكانات المتاحة والمحدودة للمجتمعات الإسلامية غير الناطقة بالعربية، ما الأمور التي يرى المعلمون أنها أكثر إلحاحا مما يستلزم توجيه الاهتمام له، والبدء به حتى تحقق برامج تعليم العربية في هذه المجتمعات أهدافها؟

٤ ـ ما أهم المقترحات التي يرى المعلمون أنها تسهم في علاج الصعوبات التي تواجه الطلاب، وفي حل المشكلات التي تواجه تعليم العربية في بلادهم؟

الدراسة الخامسة: معوقات توجيه العلوم إسلاميا، أسبابها وطرق علاجها.

للمشكلة التي تتصدى لها هذه الدراسة ثلاثة أبعاد هي:

١ ـ عجز العقل المسلم المعاصر عن استخلاص مناهج قادرة على معرفة ووصف ودراسة المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في بلاد العالم الإسلامي، وعن ربط نتائج العلم الحديث بالواقع العملي للإنسان المسلم وبمحيطه الطبيعي والحضاري.

٢ ـ عجز العقل المسلم المعاصر عن الإضافة الحقيقية لتراث الحضارة الإنسانية المعاصرة والتواصل بين ماضي المجتمع الإسلامي المشرق وحاضره الحزين.

٣ ـ عجز العقل المسلم المعاصر عن استجلاء ملامح الرؤية الإسلامية لمفاهيم وحقائق العلم الحديث، وتأصيل التصور الإسلامي لكثير من قضايا الكون والحياة.

من أجل هذا تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ماذا يقصد بالعلم هنا؟ وأي نوع من العلوم يرجى توجيهه توجيها إسلاميا؟

٢ ـ ماذا يقصد بمصطلح توجيه العلوم إسلاميا بالنسبة للمصطلحات والمفاهيم الأخرى الشائعة في هذا المجال (أسلمة العلوم، أسلمة المعرفة. . إلخ).

٣ ـ ما أهم معوقات توجيه العلوم إسلاميا؟

٤ ـ ما أهم المقترحات التي يمكن أن تسهم في إبراز رؤيتنا نحن أبناء الحضارة الإسلامية للعلوم التي ينبغي أن نعلمها لأبنائنا؟

٥ ـ وبمعنى آخر، كيف يمكن إعادة طرح العلوم من منظور إسلامي؟

الدراسة السادسة: دور التربية في الوقاية من الجريمة.

وهي دراسة قد تبدو بعيدة عن المجال الذي تتحرك فيه شقيقاتها. إلا أنه بالتأمل الدقيق يلحظ القارئ مواطن الاتفاق فيها وهي أكثر من مواطن الاختلاف بينها. فالحديث هنا عن دور التربية من منظور إسلامي. وتتصدى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

إلى أي حد يمكن للتربية أن تسهم في الوقاية من الجريمة؟ وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١ ـ ما العلاقة بين التعليم وحركة الجريمة، سواء من حيث أعدادها أو أنواعها؟

٢ ـ ما مواصفات الإنسان العربي المستهدف الذي يمكن أن تتوجه برامج التربية لإعداده؟

٣ ـ ما المنطلقات التي ينبغي أن تستند إليها حركة التربية في الوقاية من الجريمة؟

٤ ـ كيف يمكن ترجمة هذه المنطلقات إلى إجراءات عمل في مجال التربية؟

٥ ـ ما التوصيات التي يمكن أن تسهم من خلال المؤسسات التعليمية، وفي إطار ثقافتنا العربية الإسلامية، في الوقاية من الجريمة؟

وبعد.

فما كان لهذا العمل العلمي أن يتم لولا فضل من الله عظيم، وجهد من الزملاء كبير، سواء منهم من أسهم معنا في تطبيق دراسة، أو دعانا إلى مؤتمر، أو نشر لنا بحثا، أو كلفنا بمهمة علمية لحساب هيئة محلية أو عربية أو دولية، مما كان دافعا لإجراء دراسة، أو إعداد ورقة عمل. ومما يمثل في نهاية الأمر الحبات التي تتكون منها هذه المسبحة.

والله أسأل أن يجزي الجميع عني خير الجزاء، وأن يجعل هذا العمل العلمي خالصا لوجهه، نافعا به.

وبالله التوفيق

الاثنين   **المؤلف**

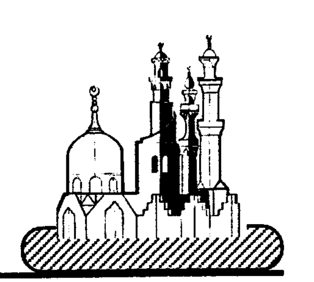
١٢ ربيع الأول ١٤١٩ هـ   **أ .د . رشدي أحمد طعيمة**

٦ يوليو ١٩٩٨م

الفهرس

الموضوع	الصفحة
٢ ـ العلاقات مع الآخرين	٨٦
٣ ـ العلاقات الزمانية والمكانية	٨٦
٤ ـ التربية والتعليم	٨٨
٥ ـ الجو(أو المناخ)	٨٨
٦ ـ السكن	٨٩
٧ ـ العمل	٨٩
٨ ـ في السوق	٨٩
٩ ـ في المطعم	٩٠
١٠ ـ الخدمات	٩٠
١١ ـ الصحة والمرض	٩٠
١٢ ـ المناسبات العامة والخاصة	٩٠
١٣ ـ وقت الفراغ	٩١
١٤ ـ الحياة الاقتصادية	٩١
١٥ ـ المعالم الحضارية	٩١
١٦ ـ اللغة الاجنبية	٩١
١٧ ـ الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية	٩٢
القسم الثالث	
الموضوعات الثقافية العامة	
نوع الثقافة المستهدفة	٩٣
اهتمامات الدارسين	٩٤
(أ) موضوعات المرتبة الأولى	٩٥
(ب) موضوعات المرتبة الثانية	٩٧
(جـ) موضوعات المرتبة الثالثة	١٠٠

الدراسة الأولى



الذاتية الثقافية
في مناهج اللغة العربية وكتبها (*)

مقدمة:

يكثر الحديث عن الذاتية الثقافية في هذه الآونة وتتسع مجالاته فهو في الإعلام والتربية والسياسة والاجتماع واللغة.. وغيرها. ولعل هذا انعكاس طبيعي لما يحس به المجتمع المعاصر من نزوع بعض الثقافات للهيمنة على غيرها بمختلف الوسائل.

وما الحديث عن العولمة والثقافة العالمية الواحدة إلا شكل من أشكال الهيمنة التي بدأت تغزو حياتنا وتتسلل إلى ثقافاتنا بشكل مسفر أحيانا ومستقر أحيانا أخرى.

والدراسة الحالية محاولة لدراسة الذاتية الثقافية في التربية العربية، مصر نموذجا.

أقسام الدراسة:

تنقسم هذه الدراسة إلى أربعة أقسام رئيسية هي:

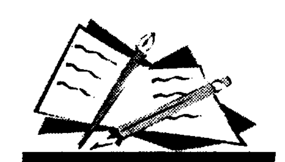
القسم الأول: **حول مشكلة الدراسة** وفيه نعرض للجوانب المنهجية الخاصة بالدراسة سواء من حيث مشكلتها أو حدودها أو منهجيتها أو أهميتها.

القسم الثاني: **الإطار النظري** وفيه نعرض لمفهوم الذاتية الثقافية وعوامل الإحساس بها وموقع اللغة منها.

القسم الثالث: **الدراسة الميدانية** وفيه نعرض للجوانب المختلفة الخاصة بالدراسة سواء من حيث تحليل المناهج أو من حيث تحليل الكتب.

القسم الرابع: **النتائج العامة والتوصيات** وفيه نوجز ما انتهت إليه الدراسة من نتائج. مقترحين بعض التوصيات ذات الصلة بها.

(*) نشرت هذه الدراسة في **المجلة العربية للثقافة**، التي تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتونس، السنة ١٤ العدد ٢٨، مارس ١٩٩٥، ص ١٠٤ ـ ١٤٨.



القسم الأول

حول مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة:

يلتقي المفكرون على أن من أبرز سمات الفكر المصري المعاصر التنوع إلى الدرجة التى تصل به، في أحيان كثيرة إلى صراع. إذ تتنازعه تيارات فكرية شتى، سواء منها ما كان معلنا أو ما كان خفيا، وسواء منها ما أعطى حق الممارسة أو لم يعطه. فهناك التيار الوطني البحت الذي يشد الإنسان المصري دوما إلى تراثه المصري القديم، مبرزا فرعونيته على غيرها. وهناك التيار القومي الذي يربط الإنسان المصري بالمنطقة العربية التي يتوفر بين دولها من مقومات التشابه أكثر ما يكمن فيها من عوامل الاختلاف. ثم هناك التيار الأفريقي الذي يصل بين الإنسان المصري وأخيه في أقصى أطراف القرن الأفريقي. وأخيرا هناك التيار الديني الذي يربط بين المصري وأشقاء له على أساس من العقيدة الإسلامية.

وتزيد هذه التيارات في رأى بعض المفكرين مما لا مجال لتفصيل القول فيه، إلا أن أكثرها انتشارا في حياتنا ثلاثة: التيار المصري والتيار العربي والتيار الإسلامي. وفى كتاب قيّم للدكتور زكى نجيب محمود **«في مفترق الطرق»**، وحسب هذا العنوان تعبيرا عن جوهر المشكلة، يخصص قسما تحت عنوان «مصر تتحدث عن نفسها» ويعرض فيه تحت مقال **«قضية تستحق النظر»** مشكلة البحث حول الذات المصرية. وهى مسألة، كما يقول، ضاربة في حياتنا عند جذورها، ولا يكفينا أن نفض المشكلة في رأيه، بأن نقول: إن الإنسان المصري يمتد بماضيه إلى العصر الفرعوني، ثم هو عربي، وهو بمصريته تلك وعروبته هذه جزء من الأمة الإسلامية.. ثم يمضى ببيان ماهو مضمر في كل منها من معان، وما يتوفر بينها من أشكال تطابق أو اختلاف..

ومن الطبيعي أن تقف مؤسسات المجتمع أمام هذه القضية لتسأل نفسها أين أنا من هذا كله؟ ما موقعي فيه؟ والتعليم، على رأس هذه المؤسسات التي تجد نفسها مطالبة بأن يتعدى دورها دور المنفعل إلى الفاعل، والمتلقي إلى المرسل، والمتأثر إلى المؤثر. فهذا قدرها، وتلك من أهم الوظائف التي من أجلها أنشأها المجتمع.

والحديث عن نوع التيارات الفكرية هو حديث عن أشكال الانتماء التي تشدنا إليها. والحديث عن أنواع الانتماء هو حديث عن الهوية أو الذاتية الثقافية.

وكمـا هو معروف، تحتل المدرسـة المركز الرئيسي لعمـليات التنشئة، مما يجـعلها تستقطب جل اهتمام السلطات. صادرة في ذلك عن إدراك لأهمية دورها، وتمشيا مع ما هو ثابت في الأدبيات التربوية من أن التعليم هو مفتاح المشاركة السياسية.

ولعل وثيقة إستراتيجيـة تطوير التعليم في مصر، والتي نوقشت في المؤتمر القومي للتعليم ١٩٨٧م هى الأولى التي يرد الحديث فيها عن الذاتية الثقافية، اسما ومسمى. إذ تنص على ضرورة «تأكيد الذاتية الثقافية العـربية الإسلامية للشخصية المصرية». إن هذه الذاتية هى الـعمق الإستـراتيجي والأصالة العـميـقة التي يجب أن تعمـل المدرسة على تكريسها والمحافظة عليها، وبدونها يصبح التعليم مسخا مشوها.

وفي موضع آخـر تنص الإستراتيـجية على أن هذه الذاتية شـرط لتأكيـد النسيج الأجتمـاعي والوطني، والتعليم سلاح فعـال في تجسيد هذه الذاتية الثـقافية وتنميـتها، وإبراز أصالتها لتدعيم وحدة المجتمع كيانا وفكرا.

والمنهج الدراسي هو حجر الزاوية الـذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليـمية. والقوة الوحيـدة التي تكتنف بين جنبيها أشكال التفـاعل بين المعلمين والطلاب. كما أن الكتاب المدرسي أداة تحقق التربيـة بواسطتها أهدافها، ومن خلالها تنفـذ إلى شخصيات الطلاب فـتحدث فـيهـا ما تنشـد من أنماط التغـير، وتخلق لديهم مـا تريد من أشكال الانتماء.

ومن بين هذه المناهج والكتب تحـتل مناهج اللغة العـربية وكتـبها مـوقعا خـاصا متميزا. والدراسة الحالية تستهدف الحـديث عن الذاتية الثقافية وموقعها في مناهج اللغة العربية وكتبها المقررة في التعليم قـبل الجامعي والتعليم العام على وجه الخصوص وذلك في جمهورية مصر العربية.

تحديد المشكلة:

تحاول هذه الدراسة أن تتصدى لثلاثة أسئلة رئيسية هى:

١ ـ ماذا نقصد بالذاتية الثقافية؟ وما عوامل الإحساس بها الآن؟

٢ ـ ما نوع الذاتية الثقافية التي تعمل مناهج اللغة العربية على تنميتها عند تلاميذ مرحلة التعليم العام قبل الجامعي؟

٣ ـ ما أهم التوجهات السياسية السـائدة في كتب تعليم اللغة العربية لتلاميذ هذه المرحلة، مما يكشف عن نمط الذاتية الثقافية التي تتبناها؟

أهمية الدراسة:

تستند أهمية هذه الدراسة إلى أمرين، أحدهما عام والآخر خاص هما:

أ- **من حيث الأهمية العامة:** تتحدد قيمه هذه الدراسة، على بساطتها، في التصدى لقضية تشغل الرأى العام في مصر وهى ما يطلق عليه أزمة الهوية.

إن من الكتّاب من يضيق المصدر الثقافي الذي ينتمى إليه ويغفل، أو يقلل من قدر غيره من المصادر. فهناك من يتبنى فرعونية المصدر، وهناك من يتبنى عروبته، وهناك من يتبنى إسلاميته.. إلخ. وعلى نقيض هذا الفريق، يقف آخرون تتسع عندهم هذه المصادر الثقافية التي يؤمنون بالانتساب إليها حتى تشمل عند كاتب عظيم كالدكتور سيد عويس سبعة مصادر هي:

١ ـ المصدر المصري القديم (الفرعونى).

٢ ـ المصدر الفارسي.

٣ ـ المصدر اليوناني والروماني.

٤ ـ مصدر الديانة المسيحية.

٥ ـ مصدر الديانة الإسلامية العربية (يلاحظ البدء بإسلامية).

٦ ـ مصدر الثقافة السلوكية العثمانية.

٧ ـ مصدر الثقافة الغربية (التي هى في الوقت الراهن ثقافة عالمية).

ولا تعارض بينها جميعا في رأي صاحبها.

ويلخص الكاتب نفسه في دراسة قيمة له بعنوان «**حول موضوع الهوية والتراث**» أهداف التعرف على الذاتية الثقافية قائلا:

إن التعرف على هويتنا، بمعنى ذاتيتنا الثقافية ييسر لنا أن نتبنى الدعوة إلى أحد الموقفين التاليين:

١ ـ إما أن نجد أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان، فنؤكد الهوية المتفق عليها في نفوس أعضاء المجتمع المصري، ونسخر لها أجهزة التنشئة الاجتماعية لكي تغرس سماتها في نفوس أعضاء هذا المجتمع.

٢ ـ وإما أن نحاول أن نغيرها في ضوء إستراتيجية نتفق على أهدافها ووسائلها وإمكاناتها المالية والبشرية حتى تواكب الحضارة العصرية السائدة التي أرى، وأرجو أن يتفق معي القارئ على أن أبرز سماتها سيادة العلم والديمقراطية بأنماطها واحترام إنسانية الإنسان المصري.

ب ـ **من حيث الأهميـة الخاصة:** تتحدد قيمة هذه الدراسـة، على بساطتها أيضا، في أنها تبرز تصور النظام التعليمي، من خلال كـتبه الدراسية المقررة، لأزمة الهـوية ودوره في التصـدي لها. إن من الأهمـية بمكان تحـديد نوع التنشـئة السياسـية التي يصبغ التعليم بها أبناءنا. لما فـي ذلك من خطورة في مختلف مناحي حياتنا. إن التنمية الاقتصادية والاجـتماعية يتوقف حل أهم مشكلاتها على تحديد خصائص الشخصية التي تتصدى لهذه التنمية. ويرتبط ذلك بالطبع بتحديد نوع الذاتية الثقافية الذي يؤصلها التعليم في نفوس أبنائنا. ولعل هذه الدراسة تفتح لدراسات أخرى أكثر عمقا، وأشمل مجالا، وأغزر مادة.

حدود الدراسة:

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

١ ـ **من حيث طبيعة الدراسة:** تعد هذه الدراسة، إلى حد ما، دراسة استطلاعيـة تستكشـف أرضا ما زالـت بكـرا. إن التربية في مـصر ما زالت حديثة عهد بدراسة الذاتيـة الثقافـية في مناهج وكتب اللغـة العربية ودورها في التنشـئة السياسـية للتلميذ المصري. فضلا عن أن الأسـاليب والمعالجات التي تمت في الدراسة الحـالية تجـعلها أقرب إلى الاسـتطلاعيـة منها إلى الدراسـة الشاملة المستوعبة.

٢ ـ **من حيث نوع المادة:** سوف تقتصر هذه الدراسة على تعرف الذاتية الثقافية من خلال مادة اللغة العربية، مع إدراكنا الكبيـر بأن الذاتية الثقافية يمكن أن يعبر عنهـا في معـظم، إن لم يكن جمـيع، المواد الدراسـيـة بما في ذلك العلوم والرياضيات.

٣ ـ **من حيث المصادر:** سوف تقتصر هذه الدراسة على تعـرف الذاتية الثقافية من خـلال تحليل مناهج اللغـة العربيـة في مـرحلة التعليم الأسـاسي بحلقـتيـه (الابتدائية والإعدادية) فقط(*). في الوقت الذي يتم فـيه تحليل كتـب اللغة العربية في المرحلتين: التعليم الأساسي والثانوي.

٤ ـ **من حيث فـروع اللغة:** سوف تقتصر هذه الدراسة على تعـرف الذاتية الثقافية من خلال تحليل كتب القراءة والأدب والنصـوص تاركة كتب الفروع الأخرى (النحو، البـلاغة، القراءة ذات الموضوع الواحد.. إلـخ). لدراسة أخرى إن شاء الله.

(*) عند اعداد هذه الدراسة لم تكن قـد صدرت مناهج تعليم اللغة العربية بالمـرحلة الثانوية في شكل رسمي مطبوع. وإنما كانت مجرد نشرات تصدر من مكتب مستشار اللغة العربية بالوزارة.

٥ - **من حيث فئات التحليل ووحداته:** سوف تقتصر هذه الدراسة على تعرف الذاتية الثقافية من خلال معدلات تكرار الظواهر والنسب المئوية لها.

مفاهيم الدراسة:

تتبنى هذه الدراسة التعريفات التالية:

١ - **تحليل المحتوى:** أسلوب علمي يستهدف تحديد الاتجاهات السائدة في مادة من مواد الاتصال بطريقة موضوعية، منظمة وكمية، ما أمكن ذلك، دون الخوض في نوايا المرسل (كاتبا أم متحدثا) أو إصدار أحكام قيمية علمية.

٢ - **التوجه العام:** يقصد به تناول الموضوع لقضايا إنسانية عامة لا تحمل هوية محددة، أي خالية من أي توجه مصري أو عربي أو إسلامي أو عالمي.

٣ - **التوجه المصري:** يقصد به كل ما يعمق الإحساس بالهوية العربية، ويدعم الاعتزاز بالانتماء إليها سواء بشكل مباشر أو غير مباشر.

٤ - **التوجه العربي:** يقصد به كل ما يعمق الإحساس بالهوية العربية، ويدعم الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن في ماضيه وحاضره ومستقبله.

٥ - **التوجه الإسلامي:** يقصد به كل ما يعمق الإحساس بالهوية الإسلامية، ويدعم الاعتزاز بالانتساب إلى الأمة الإسلامية، والانضمام تحت مظلة الإسلام بصرف النظر عن الانتماءات القومية.

فئات التحليل:

يقصد بفئات التحليل Categories العناصر التي يتم من خلالها تعرف اتجاهات المحتوى وموقفه من القضايا ذات الاهتمام الخاص للباحث. وهى التي يتم وضع وحدات التحليل Units فيها أيضا.

وتنقسم هذه الفئات إلى نوعين: فئات رئيسية، وفئات ثانوية. وفيما يختص بدراستنا الحالية سوف تكون الفئات الرئيسية خمس فئات يشير كل منها إلى نوع من أنواع التوجه لدى محتوى كتب القراءة والأدب والنصوص، هذه الفئات الخمس هي:

١ - فئة التوجه المصري.

٢ - فئة التوجه العربي.

٣ - فئة التوجه الإسلامي.

٤ ـ فئة التوجه العالمي.

٥ ـ فئة اللاتوجه (العام).

أما عن الفئات الثانوية فيقصد بها ما يندرج تحت كل فئة رئيسية سابقة من عناصر تكشف عن نوع التـوجه. وعلى سبـيل المثال، لا الحـصر، يمكن أن تضم هذه الفـئات الثانوية ما يلي:

١ ـ التاريخ (المصري، العربي، الإسلامي، العالمي).

٢ ـ الجغرافيا.

٣ ـ المدن والمجتمعات الجديدة.

٤ ـ المدن التاريخية.

٥ ـ الأنماط الثقافية (العادات والتقاليد.. إلخ).

٦ ـ الشخصيات والإعلام.

٧ ـ الجوانب الاقتصادية.

٨ ـ الجامعات والمعاهد.

٩ ـ نظم التعليم.

١٠ ـ النظم السياسية.

١١ ـ الحروب والغزوات.

١٢ ـ الآثار والمعالم السياحية.

١٣ ـ الإنجازات والحضارة الحديثة.

١٤ ـ مؤسسات ومنظمات (جامعة الدول العربية... إلخ).

١٥ ـ مفاهيم (التضامن الإسلامي، القومية العربية... إلخ).

١٦ ـ قطاعات المجتمع (المرأة والطفل...).

١٧ ـ مشكلات معاصرة.

وهناك بالطبع تحت كل فئة ثانوية من الفـئات السابقة فئات فرعـية يمكن أن تتعدد إلى درجة تشكل أحيانا عبئا على الدراسة نفسها، فضلا عن قلة جدوى التفصيل الشديد فيها.

ولا يتسع نطاق هذه الدراسة، كما سبق عند الحديث عن حدودها، لمعالجة الفئات الثانوية أو الفرعية.

وحدات التحليل:

يقصد بها العناصر التي يستند إليها الباحث في عد وحساب ظواهر التحليل للفئات. سواء أكانت هذه العناصر موضوعا Theme، أم فقرة أم جملة أم كلمة، أم مساحة (زمانية أو مكانية) أم غيرها. وهناك أنواع مختلفة للوحدات، منها وحدات التسجيل، ومنها وحدات السياق وغيرها. وقد عرضنا لهذا بالتفصيل في كتابنا «**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**» وقد كان الموضوع هو وحدة التحليل في هذه الدراسة.

عينة التحليل:

تشتمل عينة التحليل على مناهج تعليم اللغة العربية وكتبها في مراحل التعليم العام بمصر. وعلى وجه التحديد شملت العينة ما يلي:

أ ـ **من حيث المناهج**: تم تحليل نوعين من مناهج تعليم اللغة العربية هما:

١ ـ مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسي والتي صدرت سنة ١٩٨٨. وكان قد ألف على أساسها كتب تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة. وهى ما كانت حتى عام ١٩٩٢ بين أيدي التلاميذ.

٢ ـ **دليل منهج تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي** والذي صدر سنة ١٩٩١ بمركز تطوير المناهج بوزارة التعليم، من إعداد الكاتب بمشاركة آخرين.

وقد ألف على أساس هذا الدليل كتب تعليم اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. وهى التي بين أيدي التلاميذ منذ العام الدراسي ٩٢/١٩٩٣.

ب ـ **من حيث الكتب**: تشتمل عينة التحليل على جميع كتب القراءة والأدب والنصوص المقررة على تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسي، بحلقتيه (الابتدائية والإعدادية) والتعليم الثانوي العام وبيانها كالتالي:

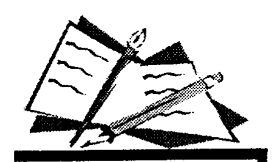
١ ـ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الابتدائية) وتشتمل على خمسة كتب: الثلاثة الكتب الأولى بعنوان القراءة العربية، إذ تهدف أساسا إلى تنمية مهارات القراءة عند الطفل في سنواته الثلاث الأولى من هذه الحلقة. والكتابان الآخران بعنوان اللغة العربية، إذ يضم كل منهما كافة فروع اللغة من قراءة إلى نصوص أدبية (شعر ونثر)، إلى نحو إلى إملاء إلى تعبير إلى

خط إلى نشاط لغـوى. ذلك إن التلميذ في هذين الصـفين، الرابع والخامس الابتدائي[1] يبدأ في القراءة لـلتعلم بعد أن كان في الصـفوف الثلاثة الأولى يتعلم ليقرأ.

٢ ـ الحلقة الثـانية من التعليم الأسـاسي (الإعدادية)، وتشتـمل على ثلاثة كتب تضم القراءة والنصـوص الأدبية تاركة النحو ليـعالج في كتاب مسـتقل لكل صف.

٣ ـ المرحلة الثانوية، وتشتمل على ستـة كتب ـ ثلاثة منها للقراءة، وثلاثة أخرى للأدب والنصوص. وجدير بنا الإشارة إلى صـغر حجم كتب القراءة في هذه المرحلة حـيث اقتصـر الأمر عند إعـدادها على أن يضم كل منها الـنصوص القرائيـة المقررة فقط بالإضافـة إلى عدد لا يتجـاوز خمسة نصـوص للقراءة الإضافية، اقتصادا في الإنفاق، وحرصا على عدم تشتيت الطالب.

(١) كان السلم التعلـيمي في هذه الفترة قد اخـتصر إلى خمس سنوات للحلقة الأولى مـن التعليم الأساسى (المرحلة الابتدائية). إلا أن العام السادس أعيد لهذا السلم بعد ذلك.



القسم الثانى

الإطار النظرى

مفهوم الذاتية الثقافية:

قدمت للذاتية الثقافية تعريفات كثيرة من زوايا مختلفة. وسوف نعرض نماذج لهذه التعريفات من مصادرها المتباينة مستخلصين منها بعض الأفكار والمفاهيم ذات الصلة بالدراسة الحالية.

(١) تعريف المعاجم اللغوية:

أ - «الذات» النفس والشخص، يقال في الأدب نقد ذاتى يرجع إلى آراء الشخص وانفعالاته، وهو خلاف الموضوعي(١). أما الهوية «بضم الهاء وكسر الواو» في الفلسفة، حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره(٢).

ب - تعنى الذاتية «أو الهوية» تماثل المقومات أو الصفات الأساسية في حالات مختلفة وظروف متباينة. إنها تعنى التماثل في كل ما يكون الحقيقة الموضوعية لشيء ما، إنها التوحد(٣).

" ldentity: Sameness af essential or generic character in different instances. Sameness in all that constitutes the objective reality of a thing . Oness.

جـ - إن الذاتية هى الشكل التجمعي، أو الكل المركب، لمجموعة من الصفات التي بواسطتها يمكن، على وجه التحديد، تعرفه أو تمييزه(٤).

ldentity is the collective aspect of the set of characteristics by which a thing is definitively recog nigable or known..

(١) المعجم الوسيط، ج ١، ص ٣٠٧.
(٢) المعجم الوسيط ج ٢، ص٩٩٨.
(٣) قاموس وبستر، ص ٥٦٨ (Webster's New Collegiate Dictionary, p. 568).
(٤) القاموس الأمريكي، ص ٦٥٤ (the American Heritage Dictionary, p.654).

(٢) تعريف معاجم علم النفس:

أ ـ إذا ما كان التوحد identification هو العملية التي يتكون الكائن الإنساني من خلالها باعتبار التوحد أول رباط عاطفي، فإن الهوية هي وحدة الأنا (الذات) وأساسها. فهوية الأنا Ego تعنى ذلك الإحساس الأنوي بأني أنا هو أنا في كافة الأحوال والأزمنة. وهى في الآن نفسه ما تميز الأنا عن غيرها من انواع. فالهوية كمبدأ فلسفى تعبير عن ضرورة منطقية بعينها تؤكد أن الموجود هو ذاته دوما لا يلتبس به ما ليس منه. فهو عين ذاته كما تقول الفلسفة (مبدأ الهوية identity principle). فالشخص هو مهما اعتراه من تغيرات. الأمر الذي يشير إلى أهمية إدراك العمليات اللاشعورية والتسليم بها. ذلك أن الإنسان إذا ما كان هو فإن إصابته بالمرض تظهر تغيرا يشير إلى ما كان خفيا وكامنا فيه. وكان هذا التناقض البادي للعيان لمريض لاينطبق على نفسه مغالطة مستحيلة، مما يدفعنا للقول بأن جماع تلك العبارة التى ترى أن الإنسان مما ليس هو. وهو ليس ما هو يتضح في أن الإنسان إنما هو بمجمل شعوره ولا شعوره. ذلك اللاشعور الذي يلعب دورا أساسيا في نشأة الهوية، بقدر ما يطور معنى الهوية ذلك الأنا(١).

ب ـ حال كون نفس الشيء أو شبيهه من كل الاعتبارات (المماثل أو المثيل identical خاصية العمود بدون تغير في الجوهر. بمعان ثلاثة:

١ ـ الهو هو (نفس الشيء) في الخصائص الجوهرية رغم الاختلافات السطحية.

٢ ـ ذات الشخصية وحدة الشخصية طوال فترة من الزمن.

٣ ـ في الرياضيات والمنطق. علامة بين شيئين أو حدثين أو رمزين أو أكثر بحيث يمكن لأحدهما دائما أن يستبدل بالآخر. أو العلاقة بين تصورين عقليين أو أكثر التي، برغم الفوارق السطحية، معروفة أنها تشير لنفس عنصري الحقيقة، في تمايز عن التشابه Similarity (٢).

(٣) تعريف اليونسكو:

قدم تعريف الذاتية الثقافية في دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ١٩٨٨/١٩٩٧ والذي أصدرته اليونسكو تحت عنوان:

(١) فرج عبد القادر طه وآخرون، ص ص ٤٧٩/ ٤٨٠.
(٢) كمال دسوقي، ص ٦٧٦.

A Practical Guide to World Decade for Cultural Development, 1988 - 1997.

وينص هذا التعريف على أن: «**الذاتية الثقافية تعنى أولا وقبل كل شيء تعريفنا التلقائي بأننا أفراد ننتمي إلى جماعة لغوية محلية أو إقليمية أو وطنية بما لها من قيم تميزها (أخلاقية، جمالية... إلخ). ويتضمن ذلك أيضا الأسلوب الذي نستوعب به تاريخ هذه الجماعة وتقاليدها، وعاداتها وأساليب حياتها وإحساسا بالخضوع أو المشاركة في أو تشكيل قدر مشترك. وتعنى: الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية حيث نرى انطباعاتنا الخاصة بصفة مستمرة، مما يمكننا من بناء شخصياتنا من خلال التعليم والتعبير عنها في العمل الذي يؤثر بدوره في العالم الذي نحيا فيه.** وعلى الرغم من أن الذاتية الثقافية لا تتأكد بالضرورة على هذا المنوال، وعلى الرغم من أن أشكالها وتكويناتها قد تكون غير واضحة، إلا أنها تعد بالنسبة لكل منا كأفراد نوعا من المعادلة الأساسية التي تقرر، بطريقة إيجابية أو سلبية، الطريقة التي تنتسب بها إلى جماعتنا وإلى العالم بصفة عامة» (ص ١٥/١٦).

(٤) تعليق:

يتبين من هذه التعريفات:

١ ـ أن الذاتية الثقافية حقيقة عقلية يبنيها أفراد مجتمع ما بعقولهم وليست مجرد شكل موضوعي ملموس يتجسد في مجموعة من المحسوسات التي يمكن تحديد هويتها بمجرد النظر إليها.

٢ ـ أن أفراد المجتمع وهم يحسون بذاتيتهم الثقافية إنما ينطلقون من تاريخ تتفاوت عراقته، ويتباين طوله وإن التقى المجتمع على أهميته. ويضم هذا التاريخ من التجارب والخبرات والأحداث ما يترسخ في وجدان الجماعة ويجعلها تاريخ الجماعة. إن الذاتية الثقافية بلغة أخرى ليست سمات بيولوچية يولد بها أفراد مجتمع ما، ولكنها سمات ثقافية تاريخية. يحققها هؤلاء الأفراد من خلال تفاعلهم مع التاريخ.

٣ ـ أن من بين مقومات الذاتية تحتل اللغة مكانة خاصة. فهي، حسب التعريف السابق، عصب الانتماء. ومحور الإحساس بالتميز بين الشعوب والثقافات. وإذا صدق هذا لأية لغة في أي مجتمع. فهو أصدق للغة العربية في مجتمعنا العربي. إذ هي لسان ثقافته وهويته التاريخية. إن اللغة حاملة للهوية وأهم أساس من أسس تكوين النظام الاجتماعي الذي ينضوي تحته مجموعة من الأفراد في مجتمع معين.

٤ ـ أن الذاتية الثقافية ليست مجرد تجميع لوحدات منفصلة أو تركيب لمقومات متباينة يتشكل من مجموعها طابع المجتمع، إنها الأسلوب الذي تظهر من خلاله في ذات كلية، هي محصلة عوامل كثيرة ومركب جديد تتفاعل فيه عناصر مختلفة. أو هي البصمة التي تلمسها موضوعة على كل نمط من أنماط الحياة.

٥ ـ أن الثقافة مفهوم متسع يشمل القيم والعادات والتقاليد وأساليب الحياة التي يقوم بها الإنسان في مجتمع معين وتميزه عن غيره. إنها أقرب إلى المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة منه إلى المفهوم الخاص أو الضيق للثقافة. والذي يقصره على أشكال الفن. بما في ذلك الأدب والمسرح والموسيقى وغيرها.

عوامل الإحساس بالذاتية الثقافية:

يشهد المجتمع العالمي المعاصر مجموعة من المستجدات الحضارية التي تسهم بشكل مباشر، ومتعاظم مع مرور الزمن، في إثراء الثقافة الإنسانية، وتوسيع نظرة الإنسان في مجتمع معين لأخيه الإنسان في مجتمع آخر. وتأكد الاقتناع لدى كل منهما بأن أسلوبه في الحياة ليس الأسلوب الوحيد، أو الأمثل بل هناك أساليب وأنماط ثقافية أخرى ينبغي احترامها، إن لم يكن تقبلها.

إن الأثر الذي يتركه تقدم وسائل المواصلات وارتفاع مستوى تقنيات الاتصال الجماهيرية العملاقة، والتوابع الفضائية المسخرة للاتصال بمختلف أشكاله، أثر يتزايد مع كل يوم وكأنه حجر ألقى في ماء تتسع دوائره.

ولئن كان هذا الأثر في معظمه إيجابيا مرغوبا إلا أن له أثرا آخر سلبيا غير مرغوب، ألا وهو تهديد الثقافات القومية لدى شعوب العالم الذي كان يسمى في وقت ما بالعالم الثالث! ومن بينها الشعب العربي.

إن ثمة صراعا تشهده دول هذا العالم لا يتخذ مع كل أسف، شكلا ماديا ظاهريا يمكن مقارنته ومن ثم حسمه لصالح إحدى القوتين.. وإنما يتخذ أشكالا خفية أحيانا وظاهرة أحيانا أخرى متسللة إلى أعماق الإنسان في هذه الدول. إنه صراع ثقافي حضاري عميق بين مفهومين يتجاذبان أعز ما يملك الإنسان في هذه الدول، «ثقافته» بكل ما تحمل كلمة الثقافة من معنى. والصراع الثقافي، محل الحديث هنا، وفي ضوء مستجدات العصر التي سبق الحديث عنها، هو صراع بين المواطنة العالمية Cosmopolitanism والمحلية Localism . ومناط الاهتمام في المفهوم الأول اعتبار الإنسانية أسرة واحدة واحترام أفراد البشر جميعا دون اعتبار لاختلاف في اللغة أو الجنس أو الوطن. يفكرون بعقل جمعى واحد ، ويتبنون أنماطا ثقافية مشتركة. وكأنها

صبت في قالب واحد لا يختلف صاحبه في الشرق كثيرا عن صاحبه في الغرب. ومن خلال هذه المواطنة العالمية تتحقق السيطرة للقوى، بل للقوة الكبرى في العالم اقتصاديا وسياسيا وإن بدت في مظهر ثقافي.

هذا. . في الوقت الذي يعتبر منطلق المفهوم الثاني، المحلية، وهو الانطواء والبعد عن المؤثرات الثقافية الغربية إلى درجة تتفاوت من شعب لآخر، وهو اتجاه طبيعي يتبناه كل من يشعر بخطر يهدد كيانه أو يمس هويته.

من هنا يكثر الحديث عن الذاتية الثقافية لهذه الشعوب. وتتعالى صيحات المخلصين فيها للدعوة إلى تعميق الإحساس بهذه الذاتية وتأصيل البحث فيها حتى تصمد، ولو إلى حين، أمام الاقتحام القهرى لثقافتهم.

ولعل مما يجلى الصورة ويوضح أبعادها اقتباسان: أحدهما من مقال للصحفى اللامع صلاح الدين حافظ، والآخر من دليل العقد العالمي للتنمية الثقافية، أما أولهما فيرد في مقال «الإنجاز الإعلامي وحوار الثقافات» يقول فيه كاتبه: «إن الحضارات القديمة بكل ثقافاتها و أديانها وقيمها هي الهدف القادم لهجوم الحضارة الأورو ـ أمريكية البازغة، مصرة على فرض هيمنتها وبسط ثقافاتها ونشر نمطها ونموذجها ومشروعها، في كل أرجاء العالم. هذه الحضارة تشعر أنها في الواقع هي المنتصرة السائدة المالكة لكل عناصر التقدم وإمكانات بناء وممارسة القوة بكل عناصرها الفكرية والعلمية الثقافية والاقتصادية والسياسية والعسكرية. ومن ثم فإنها تسعى إلى بسط قيمها وثقافتها على باقي الحضارات والثقافات والشعوب» (ص ٨). أما ثانيهما فيرد بتفصيل في دليل العقد العالمي للتنمية الثقافية ٨٨/ ٩٧. والذي أصدرته اليونسكو سنة ١٩٨٧ والسابق الإشارة إليه.

وفي هذا الدليل عرض لمتغيرات أربعة، تخلق لدى الشعوب الإحساس بالذاتية الثقافية Cultural identity، هذه العوامل هى:

١ ـ التأثير الثقافي العالمي الواسع المدى لعدد معين من النماذج الثقافية.

٢ ـ تأثير الإعلانات ووسائل الأعلام.

٣ ـ نمطية الأذواق وأساليب الحياة التي تفرضها الطرق النمطية للإنتاج.

٤ ـ تهالك بعض القيم التقليدية وصعوبة إيجاد قيم جديدة.

كل هذه الظواهر. كما يقرر دليل العقد العالمي للتنمية الثقافية، تساعد على توضيح اهتمام عدد كبير من المجتمعات بالمحافظة على ذاتيتهم الثقافية والدفاع عنها وتعزيزها.

من أجل هذا كله ظهر في الثمانينيات مصطلح جديد مقتبس من المجال العسكرى إلا أنه مختص بحماية الثقافة الوطنية من عوامل الغزو لها. هذا هو «**الأمن الثقافي**» الذي يعنى بذل الجهد في سبيل الحفاظ على مقومات الثقافة في أبعادها ومجالاتها ومظاهر تعبيراتها. وأن يكون لهذه الثقافة القدرة على أن تعبر عن نفسها في مواجهة الثقافات الأخرى فيما يختص بالقضايا العالمية لا أن تقف في كل مرة متلقية توجهات للحركة وأوامر للتنفيذ.

وما أيسر لشعب أن يستعيد مكانته، أيا كان ما فقده، ما دام محتفظا بذاتيته أمام ذاتيات الآخرين.

ولعل الخطوة الأولى أن نحدد ذاتيتنا الثقافية، وملامحها، وموقف التعليم منها، قبل أن نفكر في أساليب الحفاظ عليها. . وهذا ما تنشده هذه الدراسة.

الذاتية الثقافية والتنشئة السياسية:

والحديث عن الذاتية الثقافية هنا يستلزم الحديث عن الوسائط التي من خلالها يمكن تنمية الإحساس بهذه الذاتية. إنها، بلا شك، متعددة ما بين أسرة، إلى جماعات رفاق، إلى وسائل إعلام إلى دور عبادة، إلى أحزاب، إلى مؤسسات سياسية. إلى هيئات وروابط وثقافات. . إلخ.

وعلى رأس هذا كله يأتى التعليم بوصفه مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لبناء شخصيات أبنائه بصورة معينة تمكنهم من تحقيق غاياته.

ولئن كان تأثير الأسرة كبيرا حيث تتعهد الفرد منذ طفولته بالتنشئة، وتستمر معه معظم أوقاته. إلا أن تأثير التعليم أشد وأقوى. إذ يتعهد الفرد نفسه منذ انتظامه في المدرسة بالتنشئة الواعية المنظمة، المبنية على منهج علمي تتعدد معه مصادر التنشئة.

والحديث عن الذاتية الثقافية في مناهج التعليم وكتبه يعنى، من بين ما يعنيه، الحديث عن نمط التنشئة السياسية الذي تتبناه هذه المناهج وتلك الكتب للمواطن بأوسع ما تشتمل عليه كلمة التنشئة من معنى، سواء من حيث المضمون بما في ذلك القيم والمعتقدات والاتجاهات والمهارات وأشكال الانتماء التي تغرسها هذه المناهج والكتب في المواطن، أو من حيث الإجراءات والأساليب التي تستخدمها المناهج والكتب في سبيل تحقيق أهداف التنشئة المرجوة.

اللغة والتنشئة السياسية:

تتماثل وظائف اللغة مع الوظائف العامة للتربية. وتلخص الأدبيات التربوية وظائف التربية في اثنتين:

الأولى: نقل التراث الثقافي عبر الأجيال المختلفة حتى يكتسب الأفراد القيم والتصورات والمعتقدات التي ورثها المجتمع، والتي من شأنها تشكيل الأفراد بصورة معينة متبنين أنماطا سلوكية خاصة.

الثانية: تهيئة هؤلاء الأفراد لتقبل أشكال التغيير التي يمر بها المجتمع والوقوف منها ليس موقف المنفعل المتلقي بل موقف الفاعل المبدع. واللغة تتحرك في الإطار نفسه. فهي من أهم الوسائل التي تتناقل الأجيال بواسطتها الثقافة. إنها تخترق فكر الشعوب وتنقله من خلال نظام معين للرموز، وهى في الوقت نفسه أداة التغيير. إذ بواسطتها يعبر الإنسان عن مشكلات يريد حلها. وطموحات يتمنى تحقيقها وأهداف ينشد الوصول إليها.

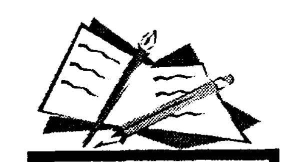
إن اللغة جزء من الشخصية القومية للمجتمع. فهي مادة التفكير ووسيلة التعبير، وسبيل التواصل بين حلقات التراث الحضاري، قديمه، وحديثه، ومعاصره.

وللعربية من بين اللغات الأخرى، مكانة متميزة. إذ نزلت بها رسالة السماء إلى الأرض، واستقبل المسلمون بواسطتها كتاب الله، القرآن الكريم، وخلق بينها وبين الإسلام روابط لا تقطع، وصلات لا تدفع، ووشائج لا تنفصم عراها.

إن من الحقائق التي يجمع عليها المفكرون أن في اللغة العربية تتجلى قدرات الأمة العربية الإسلامية وإمكاناتها. كما تبين، وبجلاء، شخصيتها وعبقريتها، وما نال من هذه الحقيقة إلا تقاعس أبنائها، وعجزهم عن أن يعرفوا قيمة ما بين أيديهم. يقول محمد أحمد خلف الله، في معرض حديثه عن العناصر التي تدخل في تكوين هويتنا: إن اللغة تأتي على رأسها، إذ هي «الأصل في بناء الهوية من حيث إنها الكائن الذي خرج من أعماق المجتمع من خلال التفاعل مع الطبيعة، والظروف التاريخية والمعيشية والحياة بصفة عامة. واللغة لا ينظر إليها على أنها أداة تخاطب فحسب، وإنما ينظر إليها على أنها الوعاء الثقافي للمجتمع، أو المخزون الثقافي الذى يشتمل على الآداب والفنون، والأخلاق والمسارات والأحلام والآمال والمثل العليا. إنها الرباط الذى يربط الأحياء بعضهم ببعض، والرباط الذى يربط السلف بالخلف[1].

---

(١) محمد أحمد خلف الله.



القسم الثالث

الدراسة الميدانية

خطوات الدراسة:

يقصد بالدراسة الميدانية هنا الرجوع إلى المصادر التى حددتها الدراسة للاستدلال منها على الذاتية الثقافية في التعليم في مصر. وتنقسم إلى قسمين: مناهج تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وكتب تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة وكذلك المرحلة الثانوية.

وسوف نعرض نتائج التحليل في إطار الخطة التالية:

أ ـ **من حيث المناهج:** هناك، كما سبق عند الحديث عن عينة التحليل، نوعان من المناهج. المناهج المطورة (١٩٨٨)، ودليل المنهج الجديد (١٩٩١). وسوف يتم تحليل العناصر الآتية في كلا المنهجين.

١ ـ الأهداف (العامة والخاصة).

٢ ـ الأسس والمنطلقات.

٣ ـ المحتوى الثقافي.

ب ـ **من حيث الكتب:** سوف يتم تحليل الكتب تحت قسمين:

١ ـ **القراءة:** وتحت هذا القسم يتم التعرف على الذاتية الثقافية في كل من: كتب القراءة بالصفوف الخمسة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية)، ثم كتب القراءة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من حيث هذه المرحلة (الإعدادية)، ثم كتب القراءة بالمرحلة الثانوية.

٢ ـ **الأدب والنصوص:** وتحت هذا القسم يتم التعرف على موقع الأدباء والشعراء العرب في الكتب الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وكذلك الاتجاهات العامة لكتب الأدب والنصوص بالمرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة:

وفيما يلي حديث تفصيلي عن كل منهما:

أولا - المناهج الدراسية:

تشتمل مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسي (١٩٨٨) على الأهداف التعليمية للغة العربية في هذه المرحلة، والأسس والمقومات لوضع هذه المناهج وتطورها، وذلك بالنسبة للحلقتين الابتدائية والإعدادية، ثم يفصل القول في الأهداف الخاصة والمحتوى لكل صف دراسي في هاتين الحلقتين مع الخطة الدراسية لكل منهما.

أما دليل منهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي (١٩٩١) فيشتمل على المنطلقات. ويقسمها إلى لغوية ونفسية وتربوية واجتماعية، ثم مجالات الاتصال اللغوي العامة والخاصة، ثم الأهداف العامة للمنهج. فالأهداف الخاصة موزعة على ثلاث حلقات داخل مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف الثلاثة الأولى، الصفان الرابع والخامس، والصفوف الثلاثة الأخيرة).

كما يعرض للخطة الدراسية والمواد التعليمية. أما المحتوى فقد فصل لكل صف دراسي مشتملا على المحتوى اللغوي، ثم المحتوى الثقافي، ومحور الاهتمام لدينا بالطبع هو المحتوى الثقافي.

وفيما يلي عرض لنتائج تحليل هذه المناهج.

أ- من حيث الأهداف:

تمثل الأهداف المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المنهج، ومن الطبيعي أن يبدأ البحث عن الذاتية الثقافية في أهداف المنهج. وتنقسم الأهداف إلى نوعين: أهداف عامة تمثل غايات كبرى يستغرق تحقيقها فترة طويلة قد تمتد في حياة الطالب التعليمية كلها. كما أنها قاسم مشترك بين كثير من المواد الدراسية الأخرى التي تلتقى معها فيما تقصده، وهناك أهداف خاصة تنفرد مادة اللغة العربية بها. وتركز على الجوانب اللغوية والثقافية التي تنشد هذه المناهج تحقيقها في هذه المرحلة التعليمية على وجه الخصوص.

وتشتمل المناهج المطورة على ثلاثة عشر هدفا عاما ومائتين وسبعة وثلاثين هدفا خاصا. وبينما يشتمل دليل المنهج على ثمانية عشر هدفا عاما وأربعة وعشرين هدفا خاصا.

ويعرض الجدول رقم (١) توجهات هذه المناهج كمؤشرات للذاتية الثقافية التى تغلب عليها.

جدول (١)

توجهات الأهداف فى مناهج اللغة العربية

المناهج		المناهج المطورة				المناهج المطورة				المجموع	
مادة التحليل		الأهداف		الأهداف		الأهداف		الأهداف			
م	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	٦	٤٦	١٩٧	٨٣	١٠	٥٥	٢١	٨٧	٢٣٤	٨١
٢	مصري	١	٨	٦	٣	٢	١١	١	١	١٠	٣
٣	عربي	١	٨	٤	٢	١	١	١	١	٧	٢
٤	إسلامي	٤	٣٠	٢٩	١٢	٤	١٢	١	١	٣٨	١٣
٥	عالمي	١	٨	١	١	١	١	–	–	٣	١
المجموع		١٣	١٠٠	٢٣٧	١٠٠	١٨	١٠٠	٢٤	١٠٠	٢٩٢	١٠٠

وحول هذا الجدول نسجل الملاحظات التالية:

١ - يحتل التوجه الإسلامي موقعا لا بأس به من أهداف مناهج اللغة العربية سواء القديمة (١٩٨٨) أو الجديدة (١٩٩١).

٢ - تتدرج الأهداف الخاصة بالمناهج المطورة تحت ثلاثة أنواع: أهداف معرفية، أهداف مهارية، وأهداف وجدانية. يضم كل نوع منها عددا من الأهداف تتراوح بين ٢٦ و٣٣ هدفا.

٣ - كان المنهج مشتملا على ٩ سنوات دراسية وفق النظام القديم قبل اختصار المرحلة التعليمية إلى ثمان سنوات، مما اضطرنا لاستبعاد منهج السنة السادسة من المرحلة الابتدائية، ولقد يكون محتواه قد وزع على السنتين الخامسة والأولى الإعدادية إلا أننا نفتقر إلى ما يثبت ذلك.

٤ - التركيز، كما يبدو من الجدول السابق، هو على المهارات اللغوية المندرجة تحت فنون اللغة الأربعة، استماع، كلام، قراءة، كتابة، بالنسبة للأهداف الإجرائية في منهج ١٩٨٨، مما جعل للتوجه العام الغلبة.

٥ - يشتمل منهج ١٩٩١ على أهداف عامة ذات صلة بالناحية الدينية بشكل عام مثل احترام الآخرين من ذوى الأديان والمذاهب الأخرى، وتقبل الحياة معهم، وتقدير حقهم في ممارسة الأنماط الثقافية الخاصة بهم. وكذلك رفض كل أشكال التطرف والتعصب الأعمى. ولقد تم ضم هذين الهدفين إلى التوجه الإسلامي على اعتبار أن هذا ما يدعو إليه الإسلام نفسه.

في هذا الإطار ينبغى أن نقرأ بيانات الجدول السابق مدركين أن التوجه المصري والعربي والإسلامي متوافر في دليل المنهج (١٩٩١) وليس مجرد ١ ٪ لكل منها.

ب - من حيث الأسس والمنطلقات:

يقصد بالمنطلقات ما يستند إليه من مسلمات وأسس تعبر عن رؤية واضعي المنهج. فيما يختص بمفهوم اللغة وخصائصها، وشخصية التلميذ الذي يعدّ له المنهج ومبادئ التربية وطرق التدريس، والجوانب الاجتماعية التى تفرض نفسها عند بناء المنهج، ونوع الإنسان المراد تشكيله.

وبالنظر في مناهج اللغة العربية المطورة (١٩٨٨) نجد أنها تشتمل على أربعة أسس أو مقومات للمناهج؛ يدور الأول منها حول سياسة المجتمع الذي نعيش فيه وينص على أنه مجتمع عربي ديمقراطي. ويمثل هذا بالطبع توجها مصريا وعربيا في آن واحد، وإن لم يكن قد نص على المجتمع المصري. ويدور الثاني حول الفكر التربوي ونظام التعليم الذي ساد في مصر محددا له أساسين يعتمد عليهما هما الأصول والتراث، ثم الفكر التربوي العالمي. ويمثل هذا أيضا توجها مصريا عربيا قوميا عالميا إلى حد ما.

بينما ينص الثالث على الاستفادة من الاتجاهات العالمية ومستحدثات العصر. وهذا كما هو واضح توجه عالمي بارز. أما المنطلق الرابع فينص على مراعاة طبيعة اللغة العربية ووظائفها ومتطلبات نهوضها وقيمة تراثها. وهذا كما هو واضح منطلق مهنى، وإن كان يسهم في تنمية الاعتزاز بالانتماء العربي.

أما دليل منهج اللغة العربية (١٩٩١) فتبدو فيه الذاتية الثقافية المصرية منذ الصف الأول الابتدائي. إذ تركز الدروس في كتاب هذا الصف، وأيضا الصف الثاني، على مجالات الخبرة المباشر ة عند الطفل. فتدور حول شخصيته وأسرته ومدرسته وأصحابه. وتنمى لديه قيم الاعتزاز بالأسرة وتكوين علاقات طيبة مع الأصحاب. وهذا كما نعلم أول خطوة في سبيل تنمية الإحساس بالذاتية الثقافية.

أما عن التوجه العربي الإسلامي في المنطلقات فيظهر في المنطلقات اللغوية عند التأكيد على تعليم الفصحى المعاصرة التي تيسر للطفل الاتصال بالثقافة العربية المسموعة والمكتوبة سواء في مصر أو في العالم العربي. وفي مقابل ذلك يتم شجب العامية. كما يبدو التوجه العربي في المنطلقات الاجتماعية عند الحديث عن اللغة والثقافة مؤكدا أن الثقافة التي تنتمى إليها اللغة العربية هي الثقافة العربية الإسلامية. ويستلزم ذلك في رأى المنهج تأكيد الذاتية الثقافية العربية الإسلامية للشخصية المصرية. وكذلك إبراز دور اللغة العربية في استيعاب التراثين العربي والإسلامي ونقل الحضارة العربية الإسلامية إلى المجتمعات الأخرى. وتضمين كتب القراءة موضوعات حول بعض البطولات العربية الإسلامية في مختلف المجالات. وتدريس بعض النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التى يتعرفون من خلالها على خصائص الثقافة الإسلامية بوصفها الثقافة المعيارية للمجتمع، ثم إبراز دور الدين في تحقيق التنمية والتأكيد على القيم التي تسهم في ذلك.

ولعل مما يستأهل الوقوف أمامه تصور دليل المنهج لمواجهة البث الإعلامي المباشر إذ يطرح ثلاث إستراتيجيات لازمة لذلك هى:

١ ـ تدعيم القيم الدينية والأخلاقية التى غرست في الإنسان المصري عبر الآف السنين، وتنمية ثقته في هذه القيم لمواجهة ما يحمله البث المباشر من قيم مخالفة.

٢ ـ تنمية قدرة التلاميذ على النقد والتقييم الصحيح لما يشاهدونه، وعدم الوقوع في أسر التقليد للآخرين.

٣ ـ تنمية استعداد التلاميذ في الصفوف المتقدمة لتقبل أشكال التقدم والقدرة على الاختيار وقبول التعددية في الرأى والاتجاهات، والتحاور معها في إطار قيمنا العربية الإسلامية.

جـ - من حيث المحتوى الثقافي:

اللغة، كما يقال دوما، وعاء الثقافة. ليس هناك لغة تعلم في فراغ. إذ تحتوى بالضرورة على مفاهيم وقيم واتجاهات ثقافية معينة سواء أكان ذلك بشكل مباشر أم غير مباشر.

وتعرف الذاتيــة الثقافــية في مناهج اللغــة العربية يســتلزم النظر في محــتوى هذه المناهج ومحتوى الكتب. إن محتوى المناهج تصور لما ينبغى تدريسه ومن ثم تضمينه في الوسائط التـربوية المختلفة سواء أكانت كـتبا دراسيــة مقررة أم قصصــا وكتبا مــختارة أم اختبارات أم وسائل تعليميــة. أم غير ذلك. ولا يملك واضع المنهج إلا تقديم تصور عام لهذا المحتوى دون الدخول في تفصيلاته أو شرح أبعاده في الوقت الذي يرد فيه محتوى الكتاب، أو هكـذا ينبغى أن يكون، ترجمــة تفصــيلية لمحتــوى المنهج، بما في ذلك من نصوص مـؤلفة أو مـختـارة، وكذلك شـرح مكوناتها من مـفردات وجمل وتـراكيب ودلالات... إلخ، فضلا عن تقديم أسئلة حولها.

ولئن كان محتوى المنهج ذا ديمومة أطول، فإن محتوى الكتاب سريع التغير. ولقد يؤلف للمنهج الواحد عدة كتب في الزمن الواحد، أو عدة كتب في أزمان مختلفة.

محور الحديث في هذا القسم هو محتوى المنهج. ويتضمن كلا المنهجين قسما عن محـتوى المنهــج اللغوي والثـقافي. والملاحظ بشكل عــام أن مناط الاهتمــام في هذين المنهجين هو المحتـوى اللغوي بما يشمله من مهــارات لغوية يرجى إكسابهــا للتلميذ، أو مفاهيم يرجي تعليمها له، أو اتجاهات مطلوب تنميتها، أو ميول واهتمامات ينشد المنهج إثراءها. ومع ذلك فإن الذاتــية الثقافــية تجد طريــقها واضحــا في ثنايا ما يشــتمل على المنهج.

وبالنظر في المناهج المطورة (١٩٨٨) نجـد التركيز فــي الصفين الأولين من المرحلة حول بيئـة الطفل ومجتمعه المحـيط به. بالإضافة إلى حفظ آيات قرآنيـة وأحاديث نبوية شريفة وأناشيد اجتماعية ودينية.

ولقد يكون مناسبا لحجم الدراسة الحالـية وظروف إعدادها الاقتصار على توضيح الذاتية الثـقافية، من خـلال مجالات القــراءة التي توصى المناهج بها، ولقد تم حـساب التكرارات في ضوء مـا ورد تحت قسم القراءة في محتـوى كل صف. ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك.

جدول (٢)

توجهات مجالات القراءة فى مناهج اللغة العربية المطورة (١٩٨٨)*

م	المناهج	الأولى (الابتدائية)										الثانية (الإعدادية)						المجموع	
	الصف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس		السابع		الثامن			
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	١٤	٨٨	١٠	٦٢	٦	٦٠	٥	٥٠	٦	٦٠	٨	٥٨	٤	٥٠	٧	٥٨	٦١	٦٤
٢	مصري	١	٦	٤	٢٥	٢	٢٠	٢	٢٠	١	١٠	٢	١٤	٢	٢٥	١	٨	١٤	١٤
٣	عربي	–	–	–	–	–	–	١	١٠	١	١٠	٢	١٤	–	–	٢	١٧	٦	٧
٤	إسلامي	١	٦	٢	١٣	٢	٢٠	٢	٢٠	٢	٢٠	١	٧	٢	٢٥	٢	١٤	١٤	١٤
٥	عالمي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	٧	–	–	–	–	١	١
	المجموع	١٦	١٠٠	١٦	١٠٠	١٠	١٠٠	١٠	١٠٠	١٠	١٠٠	١٤	١٠٠	٨	١٠٠	١٢	١٠٠	٩٦	١٠٠

* أسقط الصف السادس من المناهج المطورة حيث ألغي في السلم التعليمي (وقد أعيد بعد ذلك كما سبق القول).

بالنظر في هذا الجدول تتضح عدة ملاحظات من أهمها:

١ ـ محور الاهتمام في الصفين الأولين ربط الطفل بالبيئة المحيطة به، إذ تدور الموضوعات المقترحة حول المدرسة والشارع والسوق والألعاب والرحلات والحقول وغيرها مما يرفع من نسبة التوجه العام في هذين الصفين.

٢ ـ تخلو مجالات القراءة في مناهج الصفوف الأول والثانى والثالث والسابع (الثانى الإعدادي) من التوجه العربي.

٣ ـ لم تشتمل بيانات هذا الجدول على النصوص الأدبية التى يدرسها التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، وفيها آيات قرآنية وأحاديث شريفة يتفاوت كمها من صف لآخر.

٤ ـ ينفرد منهج الصف السادس (الأول الإعدادي) بتعريف التلميذ بثقافات وعادات الشعوب الأخرى، مما يكشف عن التوجه العالمي في هذا الصف وحده. وكان الأولى أن يستمر هذا التوجه بنفس النسبة، إن لم تزد، في الصفين التاليين.

هذا فيما يتصل بالمناهج المطورة (١٩٨٨). أما فيما يتصل بدليل منهج اللغة العربية (١٩٩١) فالأمر إلى حد كبير مختلف. إذ يخصص الدليل قسما، عند عرض محتوى المنهج في كل صف، للحديث عن المحتوى الثقافي. ويدور الحديث في هذا القسم حول كل من:

١ ـ معايير اختيار المفردات والتراكيب.

٢ ـ معايير اختيار النصوص الأدبية (أناشيد، قصائد، نثر).

٣ ـ أسس اختيار الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

٤ ـ ميول التلاميذ في القراءة في كل صف لتراعى عند التأليف لهم.

٥ ـ المواقف اللغوية والثقافية التى ينبغي تدريب التلاميذ عليها.

ويمثل ما اشتملت المناهج المطورة على مجالات للقراءة تم تحليلها، يشتمل دليل المناهج على مجالات يختار في ضوئها المحتوى اللغوي، وينبغى أيضا تحليلها.

والجدول رقم (٣) يوضح أنواع التوجهات البارزة في المجالات السابقة:

جدول (٣)

توجهات مجالات اختيار المحتوى اللغوي في دليل المنهج (١٩٩١)

م	المناهج	الأولى (الابتدائية)										الثانية (الإعدادية)						المجموع	
	الصف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس		السابع		الثامن			
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	٨	١٠٠	٦	٦٧	٥	٤١	٤	٢٤	٧	٣١	٣	٢٠	٥	٢٥	٣	١٧	٤١	٣٣
٢	مصري	-	-	٢	٢٢	٣	٢٥	٥	٢٩	٥	٢٢	٦	٤٠	١	٥	٢	١١	٢٤	٢٠
٣	عربي	-	-	-	-	٢	١٧	٣	١٨	٤	١٧	١	٧	٧	٣٥	٧	٣٩	٢٤	٢٠
٤	إسلامي	-	-	١	١١	٢	١٧	٥	٢٩	٤	١٧	٣	٢٠	٤	٢٠	٥	٢٨	٢٤	٢٠
٥	عالمي	-	-	-	-	-	-	-	-	٣	١٣	٢	١٣	٣	١٥	١	٥	٩	٧
	المجموع	٨	١٠٠	٩	١٠٠	١٢	١٠٠	١٧	١٠٠	٢٣	١٠٠	١٥	١٠٠	٢٠	١٠٠	١٨	١٠٠	١٢٦	١٠٠

بالنظر في هذا الجدول تتضح عدة ملاحظات من أهمها:

١ ـ يحظى التوجه العام بالاهتمام في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي. كما ترتفع نسبته إلى حد ما في الصف الرابع. ولعل الدافع لذلك هو التركيز على المهارات اللغوية والموضوعات العامة خاصة المرتبطة بالبيئة المحيطة بالطفل.

٢ ـ يخلو الصف الأول الابتدائي من التوجه السياسي المحدد بالنسبة للمجالات التى يختار في ضوئها المحتوى اللغوي. وإن كان التعميم في هذا السياق يؤخذ بحذر. ذلك أن بقية المحتوى الثقافي لهذا الصف يبدو فيه التوجه الإسلامي كما سيأتى توضيحه بعد ذلك.

٣ ـ يرتفع معدل التوجه المصري تدريجيا من الصف الثاني إلى السادس، إلا أنه يقل في الصفين السابع والثامن مفسحا المجال لتوجهات أخرى. ولعل فلسفة ذلك تكمن في الارتفاع بمستوى اهتمامات التلاميذ.

٤ ـ يبدأ التوجه العالمي في دليل المنهج من الصف الخامس حيث تكون دراسة التلميذ حول العلاقات بين مصر والبلاد الأفريقية وكذلك المتاحف العالمية وغيرها.

٥ ـ تتفاوت نسبة التوجه الإسلامي بين الصفوف المختلفة. إذ تتراوح بين ١١٪ و٢٩٪. وجدير بالملاحظة أن عددا من المجالات الدينية ذات الصلة بالأديان الأخرى تم تصنيفها تحت التوجه العام، مثل ما ورد بمنهج الصف الخامس من اختيار موضوعات في المجالين الآتيين الكتب السماوية (الإنجيل والتوراة) والعبادة في الأديان السماوية.

٦ ـ من حيث المحصلة العامة، يتضح أن التوجه العام في الترتيب الأول، تتساوى بعده التوجهات الثلاثة الأخرى (مصري، عربي، إسلامي) ثم التوجه العالمي.

بقى بعد ذلك إبراز أشكال التوجه السياسي في بقية عناصر المحتوى الثقافي في دليل المنهج.

ويلاحظ سيادة التوجه المصري في المواقف التي يوصى المنهج بالتدريب عليها، فضلا عن تخصص محور الكتاب ذي الموضوع الواحد بالصف الخامس ليدور حول البطولات القديمة والأمجاد الوطنية في تاريخ مصر الحديث والمعاصر.

أما عن التوجه العربي فيبدو في دعوة المنهج للتحدث عن تنشئة الأطفال ورعايتهم وقصصهم في البلاد العربية في الصفوف الثلاثة الأولى. وكذلك تخصيص

محور الكتاب ذي الموضوع الواحد بالصف الخامس ليدور حول البطولات القديمة والأمجاد الوطنية في تاريخ مصر الحديث والمعاصر .

وبالنسبة للتوجه الإسلامي فيبدو بشكل صريح ومحدد في العنصر الأول في المحتوى الثقافي في كافة الصفوف الدراسية. إذ ينص على التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الروحية والآداب العامة ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات. كذلك الآيات التي تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به. كما نجد أن منهج الصف الأول ينص صراحة على العمل على تنمية القيم الروحية والأخلاقية الآتية: تمجيد الخالق، حب الوالدين، طلب العلم، النظافة. كذلك يخصص الكتاب ذو الموضوع الواحد في الصف السابع ليدور حول إحدى الشخصيات ذات التأثير في الحياة العربية الإسلامية حتى يمكن تقديم نماذج مشرقة للبطولة. بينما يخصص الكتاب ذو الموضوع الواحد في الصف الثامن ليدور حول موقف من مواقف البطولة العربية والإسلامية التى تمتزج فيها العلاقات الاجتماعية مع الأحداث الدينية أو السياسية أو العسكرية... إلخ.

وبهذا يتضح أن التوجه الإسلامي يسير متدرجا في الصعود من صف إلى صف.

وأخيرا نأتى للتوجه العالمي ونلاحظه في منهج الصفين الرابع والخامس على وجه الخصوص، إذ يدعو منهج الصف الرابع إلى التوسع في الحديث عن حياة الأطفال وتنشئتهم وعاداتهم في دول أجنبية أخرى. بينما يدعو منهج الصف الخامس إلى التوسع في الحديث عن حياة الأطفال ومغامراتهم وبطولاتهم الاجتماعية والسياسية والعسكرية في العالم.

ثانيا - الكتب المقررة:

تشتمل عينة الدراسة من كتب تعليم اللغة العربية على أربعة عشر كتابا موزعة على مرحلتين: مرحلة التعليم الأساسي، وتشتمل على ثمانية كتب يضم كل منها بين دفتيه القراءة والنصوص الأدبية خمسة منها للحلقة الأولى (الابتدائية)، وثلاثة للحلقة الثانية (الإعدادية). أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الثانوية، وتشتمل على ستة كتب. ثلاثة منها للقراءة فقط. وثلاثة أخرى للأدب والنصوص. وسوف يأتي تحليلنا لهذه الكتب جميعها تحت قسمين: الأول ويختص بكتب القراءة، والثاني يختص بكتب وموضوعات الأدب والنصوص.

أ - كتب القراءة:

قمنا بتصفح كتب القراءة في الصفوف الدراسية المختلفة والاطلاع على محتوى الموضوعات التي تتضمنها، وليس مجرد النظر في عناوينها. وبذلك أمكن تحديد

التوجهات السياسية لهذه الموضوعات كمؤشرات للذاتية الثقافية التي تسود هذه الموضوعات.

وفي ثلاثة جداول يتم عرض البيانات الخاصة بكتب كل مرحلة.

(١) كتب الحلقة الأولى (الابتدائية): يعرض الجدول رقم (٤) للتوجهات السياسية السائدة في موضوعات كتب الصفوف الخمسة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائية).

جدول رقم (٤)

توجهات كتب القراءة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي

في ضوء عدد الموضوعات في كتب كل صف*

م	الصف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		المجموع	
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	١٧	٥٧	١٧	٥٢	١٨	٥٦	١٥	٤٤	١٩	٥٣	٨٦	٥٢
٢	مصري	٤	١٣	٨	٢٤	٥	١٦	٨	٢٣	٦	١٧	٣١	١٩
٣	عربي	-	-	-	-	-	-	٥	١٥	٣	٨	٨	٥
٤	إسلامي	٩	٣٠	٨	٢٤	٩	٢٨	٦	١٨	٧	١٩	٣٩	٢٣
٥	عالمي	-	-	-	-	-	-	-	-	١	٣	١	١
	العدد الكلي	٣٠	١٠٠	٣٣	١٠٠	٣٢	١٠٠	٣٤	١٠٠	٣٦	١٠٠	١٦٥	١٠٠

* حسبت النسب المئوية إلى العدد الكلي للموضوعات.

حول هذا الجدول نسجل الملاحظات التالية:

١ ـ محور الاهتمام كما يبدو من النسب المئوية لمعدلات تكرار موضوعات القراءة هو في الموضوعات العامة التي تعالج مفاهيم وقضايا لا ترتبط بزمان أو مكان معينين. ومن ثم تخلو من التوجه السياسي الواضح، ويمثل هذا التوجه العام أعلى نسبة بين أشكال التوجه الأخرى.

٢ ـ يأتي بعد التوجه العام في الترتيب، التوجه الإسلامي، مع اختلاف في النسبة. ففي الصف الرابع الابتدائي يتفوق عليه التوجه المصري ويتساوى معه عند الصف الثاني.

٣ ـ تخلو كتب الصفوف الثلاثة الأولى من هذه الحلقة من التوجه العربي. وقد يكون سبب ذلك التركيز على البيئة المحيطة بالطفل ومجتمعه الذي يعيش فيه (توجه مصري)، وكذلك كثرة النصوص والأناشيد الدينية الإسلامية التي تتوافر في هذه الكتب (توجه إسلامي).

٤ ـ يبدأ التوجه العالمي في الظهور من الصف الخامس.

٥ ـ بالنسبة للفئات الثانوية التي تندرج تحت هذه الفئات الخمس الرئيسية فيلاحظ أنها تفاوتت من صف إلى آخر.. وليس هذا مقام تفصيل القول فيها، وإنما نستعرض بإيجاز أهم هذه الفئات في كتب هذه الصفوف:

أ ـ **من حيث التوجه المصري**: تدور الفئات في هذه الكتب حول تاريخ مصر وآثارها ومعالمها السياحية، وبعض المدن التاريخية (سيناء) والمجتمعات الحديثة، مع بعض الأناشيد التي تنمى الإحساس بالولاء لمصر. وكذلك الحديث عن بعض الشخصيات المصرية ذات التأثير في المجتمع المصري. فضلا عن بعض المنجزات الحضارية الحديثة (مترو الأنفاق) والجامعات وحرب السادس من أكتوبر والعادات والتقاليد المصرية.

ب ـ **من حيث التوجه العربي**: تدور الفئات في هذه الكتب حول شخصيات عربية ـ مثل قصة قاضى الكوفة، وخلق عمر بن عبد العزيز، والصبي القاضى في بغداد، طرائف جحا وابن بطوطة.

جـ ـ **من حيث التوجه الإسلامي**: تدور الفئات في هذه الكتب حول نصوص من القرآن الكريم وأحاديث نبوية شريفة، وأناشيد، وأشعار إسلامية، وشخصيات دينية مثل الأنبياء والخلفاء وأمراء المؤمنين وغيرهم.

د ـ **من حيث التوجه العالمي**: يبرز هذا التوجه من خلال موضوع واحد هو الأطفال في اليابان يدرسه التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي.

٦ ـ معنى ذلك أن هناك فئات ثانوية كثيرة تغفل كتب الصفوف الخمسة الحديث عنها مثل الجوانب الاقتصادية، والأنماط الثقافية، والنظم السياسية، والنظم التعليمية، والمشكلات المعاصرة... وغيرها.

(٢) **كتب الحلقة الثانية (الإعدادية)**: يعرض الجدول رقم ٥ (للتوجهات السياسية السائدة في موضوعات كتب الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي (الإعدادية).

جدول رقم (٥)

توجهات كتب القراءة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادي)

في ضوء عدد الوضوعات في كتاب كل صف*

م	الصف	الأول		الثاني		الثالث		المجموع	
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	٢٧	٥٤	٢٤	٥٢	٢٨	٦١	٧٩	٥٦
٢	مصري	١٠	٢٠	٧	١٥	١٠	٢٢	٢٧	١٩
٣	عربي	٣	٦	٧	١٥	٣	٦	١٣	٩
٤	إسلامي	٩	١٨	٦	١٣	٥	١١	٢٠	١٤
٥	عالمي	١	٢	٢	٥	-	-	٣	٢
	العدد الكلى	٥٠	١٠٠	٤٦	١٠٠	٤٦	١٠٠	١٤٢	١٠٠

* حسبت النسب المئوية إلى العدد الكلى للموضوعات.

حول هذا الجدول نسجل الملاحظات التالية:

١ - يحظى التوجه العام بالسيادة. أي أن التركيز في هذه الموضوعات على المهارات اللغوية والمفاهيم الثقافية العامة غير المحددة بوطن معين، ومن ثم تفتقر إلى الهوية أو الذاتية الثقافية المحددة.

٢ - التوجه المصري هو الغالب في هذه الكتب، إذ أتى في المرتبة الثانية مباشرة بعد التوجه العام في كتب السنوات الثلاث.

٣ - أتى التوجه الإسلامي تاليا للتوجه المصري في كتابي الصف الأول والصف الثالث باستثناء الصف الثاني الذي يتصدر فيه التوجه العربي على التوجه الإسلامي.

٤ - يحظى التوجه العالمي بموضوع في الصف الأول وموضوعين في الصف الثاني. بينما يخلو كتاب الصف الثالث من هذا، وكان الأولى أن تزيد نسبته.

(٣) كتب المرحلة الثانوية: يعرض الجدول رقم (٦) للتوجهات السياسية السائدة في موضوعات كتب الصفوف الثلاثة الثانوية.

جدول رقم (٦)

توجهات كتب القراءة بالحلقة الثانوية العامة

في ضوء عدد الموضوعات في كتاب كل صف *

م	الصف	الأول		الثاني		الثالث		المجموع	
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	٩	٤٧	٧	٣٣	٦	٤٠	٢٢	٤٠
٢	مصري	٤	٢١	٤	١٩	٢	١٤	١٠	١٨
٣	عربي	٣	١٦	٧	٣٣	٥	٣٤	١٥	٢٧
٤	إسلامي	٢	١١	٢	١٠	١	٦	٥	٩
٥	عالمي	١	٥	١	٥	١	٦	٣	٦
	العدد الكلى	٥٠	١٠٠	٤٦	١٠٠	٤٦	١٠٠	١٤٢	١٠٠

* حسبت النسب المئوية إلى العدد الكلى للموضوعات.

حول هذا الجدول نسجل الملاحظات الآتية:

١ ـ يحظى التوجه العام بنسبة مرتفعة في موضوعات كتب الصفين الأول والثالث الثانوي، بينما تتساوى نسبته مع نسبة التوجه العربي في كتاب الصف الثاني.

٢ ـ يختلف موقع التوجه العربي من صف لآخر. فبينما نجده سائدا في كتابي الصفين الثاني والثالث (بعد التوجه العام)، نجده تاليا للتوجه المصري في كتاب الصف الأول. وعلى أية حال ترتفع نسبة التوجه العربي في هذه الصفوف.

٣ ـ يحظى التوجه العالمي بموضوع واحد فقط في كل كتاب مع تفاوت في النسب المئوية بين الصفين الأول والثاني وبين الصف الثالث.

ب. كتب الأدب والنصوص:

التحليل السابق بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي بحلقتيه يشمل القراءة والأدب والنصوص. بينما يقتصر التحليل بالنسبة للمرحلة الثانوية على كتب القراءة، حيث خصص للأدب والنصوص كتب مستقلة، مما استوجب النظر أيضا في هذه الكتب حتى تكتمل لنا صورة الذاتية الثقافية في كتب القراءة والأدب والنصوص لمرحلة التعليم الأساسي.

إلا أن سؤالا طرح نفسه وأنا أتصفح كتب مرحلة التعليم الأساسي حول موقع الشعراء العرب من الشعر المقدم للتلميذ في مصر. إلى أي جنسية ينتمي كل منهم، وما مدى تمثيلنا للدول العربية المختلفة تأكيدا للذاتية الثقافية العربية، هذا ما يعرضه الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

جنسيات الشعراء في كتب مرحلة التعليم الأساسي

م	الصف / البلد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس أول إعدادى	السابع ثاني إعدادى	الثامن ثالث إعدادى	المجموع
١	الأردن	-	-	-	-	١	-	-	-	١
٢	الإمارات	-	-	-	١	-	-	-	-	١
٣	تونس	-	-	-	-	١	-	-	-	١
٤	السعودية	-	-	-	-	-	-	١	-	١
٥	سوريا	-	-	-	-	-	-	١	١	٢
٦	فلسطين	-	-	-	-	-	-	١	-	١
٧	العراق	-	-	-	-	-	-	٢	١	٣
٨	لبنان	-	-	-	-	-	١	١	١	٣
٩	مصر	٤	-	-	٢	٤	٦	١١	٧	٣٤
١٠	اليمن	-	-	-	-	-	-	-	١	١
١١	غير محدد	٣	٦	٧	٢	٢	-	-	-	٢٠
	المجموع	٧	٦	٧	٥	٨	٧	١٧	٦	٦٨

من هذا الجدول تتضح عدة ملاحظات من أهمها:

١ ـ ٥٠٪ من الشعراء الذين يقرأ لهم التلميذ في مصر مصريون.

٢ ـ ٢٩٪ من الأناشيد والقصائد التى يدرسها التلميذ في مصر غير واضحة الهوية فلا أسماء أصحابها بالمذكورة، ولا جنسيتها بالتى أشير إليها. ولعل أبسط مبادئ تأليف الكتب الدراسية دقة التوثيق حفظا لحقوق المؤلفين والأدباء، وتحديدا لهوية النص حتى يدرك أبعادا أخرى تضاف إليه عند فهمه وتذوقه وخلقا للصلة بين التلميذ والأديب وتشجيعا للتلميذ على الرجوع إلى

كتاباته إذا كانت قد أعجبته. وللأسف يغفل هذا كله فيما يقرب من ثلث الإبداع الأدبي الذي يقدم للتلميذ في مراحل التعليم المختلفة في مصر.

٣ ـ يتوزع باقى الأناشيد والقصائد ونسبته ٢١ ٪ تقريبا على ٩ دول من بين ما يربو على عشرين دولة عربية أي بنسبة ما يقل عن ٥٠٪ من هذه الدول.

٤ ـ يدرس التلميذ في مرحلة التعليم الأساسي ٧ أناشيد وقصائد بنسبة ١٠٪ تقريبا لعدد من شعراء منطقة الشام (الأردن، سوريا، فلسطين، لبنان). وثلاثة من هؤلاء الشعراء، أي بما تقرب من ٥٠٪ من عددهم ينتمون إلى لبنان.

٥ ـ يدرس التلميذ ٥ نصوص بنسبة ٧٪ تقريبا لشعراء من منطقة الخليج (الإمارات، السعودية، العراق) وتختص العراق من بينها بثلاثة نصوص أي بنسبة ٦٠٪ من بين ما يدرسه التلميذ لشعراء المنطقة.

كما أن النص المختار من السعودية قد نسب إليها مجازا. إذ هو لشاعر عربي قديم، مما يعنى أن التلميذ في مصر لا يعرف شيئا عن الشعراء أو الأدباء المحدثين في السعودية أو في منطقة الخليج بشكل عام.

٦ ـ تحظى كل من اليمن وتونس بشاعر واحد، بنسبة ١٪ تقريبا. معنى ذلك أن منطقة المغرب العربي (ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، موريتانيا) مجهولة الثقافة عند التلميذ في مصر! كما أنه لايعرف من شعراء اليمن القدامى والمحدثين سوى محمد عبده غانم.

٧ ـ يجهل التلميذ المصري من مرحلة التعليم الأساسي أن هناك أدبا أفريقيا في القارة التي ينتمي إليها! ناهيك عن الأدب العالمي! إن ما يدرسه التلميذ يخلو تماما من شعراء سودانيين تربط بينهم وبين إخوتهم في مصر وشائج لا تنفصم ناهيك أيضا عن الأدب في الصومال وجيبوتي وغيرهما!

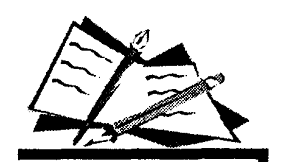
أما بالنسبة لكتب الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية فتغطى كل منها مرحلة معينة من مراحل الأدب العربي شعره ونثره : ومن ثم يصعب تحديد الذاتية الثقافية بشكل موضوعي في هذه الكتب، وبيانها كالتالى:

١ ـ كتاب الأدب العربى للصف الأول الثانوي ويدور حول العصر الجاهلي وعصر صدر الإسلام والعصر الأموي. ويشتمل على عدد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، مع ترجمة لكل من علي بن أبي طالب والفرزدق.

٢ ـ كتاب الأدب العربي للصف الثاني الثانوي، ويدور حول العصر العباسي الأول والثاني، والمغرب والأندلس، فضلا عن الأدب والثقافة في مصر الإسلامية.

٣ ـ كتاب الأدب العربي للصف الثالث الثانوي، ويدور حول مدارس الأدب الحديث والمعاصر، مثل مدرسة الإحياء والبعث، المدرسة الرومانسية، مدرسة الديوان، مدرس المهجر، مدرسة أبوللو، مدرسة الواقعية والشعر الجديد. كما يغطي الكتاب الأجناس الأدبية المختلفة (شعر، قصة، مقال، فن الرواية... إلخ).

وبالتأمل من محتوى هذه الكتب الثلاثة يتأكد للفرد صعوبة الخروج بذاتية ثقافية من خلالها.



القسم الرابع

النتائج العامة والتوصيات

النتائج العامة:

في ضوء الدراسة الميدانية السابقة انتهينا إلى عدد من النتائج العامة التي نجمل أهمها فيما يلي:

١ - **من حيث أهداف مناهج اللغة العربية:** يأتي التوجه الإسلامي في مقدمة أشكال التوجه الأخرى بالنسبة للمجموع الكلي لتكرارات الأهداف. وتتصدر الذاتية الثقافية الإسلامية أشكال الذاتيات الأخرى وهي بالترتيب التالي: إسلامية ثم مصرية ثم عربية ثم عالمية.

٢ - **من حيث أسس المناهج ومنطلقاتها:** يتوازى الإحساس بالذاتية الثقافية المصرية، والذاتية الثقافية الإسلامية، مع تفاوت نسب الذاتية الثقافية العربية ما بين منهج وآخر.

٣ - **من حيث محتوى المناهج:** يغلب التوجه العام على غيره من التوجهات الأخرى، ولعل مرد ذلك إلى الإهتمام بالمهارات اللغوية والمفاهيم التي ينبغي تعليمها للتلميذ.

٤ - **من حيث المقارنة بين المناهج:** يتفاوت ترتيب التوجهات ما بين المناهج المطورة (١٩٨٨) ودليل المنهج (١٩٩١) كالتالي:

أ - في المناهج المطورة يأتي التوجه العام، فالمصري، فالإسلامي، فالعربي، فالعالمي.

ب - في دليل المنهج يأتي التوجه العام أولا، تتساوى بعده التوجهات الثلاثة، المصري والعربي والإسلامي، ثم يأتي التوجه العالمي.

هذا فيما يتصل بمجالات اختيار المحتوى اللغوي في الوقت الذي يميز فيه دليل المنهج من حيث غلبة التوجه الإسلامي فيما يختص بالعناصر الأخرى للمحتوى الثقافي.

٥ - **من حيث كتب الحلقة الابتدائية:** يرد ترتيب التوجهات من حيث موضوعات القراءة والنصوص في كتب هذه الحلقة كالتالي: التوجه العام، ثم الإسلامي، ثم المصري، فالعربي، وأخيرا التوجه العالمي.

٦ ـ **من حيث كتب الحلقة الإعدادية:** يرد ترتيب التوجهات من حيث موضوعات القـراءة والنصـوص في كـتب هذه الحلقـة كـالتـالي: التـوجـه العـام، ثم الإسلامي، ثم المصري، فالعربي، وأخيرا التوجه العالمي.

٧ ـ **من حيث كتب المرحلة الثانوية:** يرد ترتيب التوجهات من حيث موضوعات القراءة فقط في كتب هذه الحلقة كالتالي: التوجه العام، فالعربي، فالمصري، فالإسلامي، ثم العالمي.

٨ ـ **من حيث جنسيات الشعراء:** يقرأ التلميـذ في مصر لشعـراء من عشر دول عربية فقط مع ضآلة نسبة مـا يقرأ لكل دولة منها، بحيث يتراوح عدد هؤلاء الشعـراء من شاعر واحد (ست دول) إلـى ثلاثة (العراق). في الوقت الذي يدرس الطالب فيه ٣٤ نصا لـشعراء مصريين مع عدم تحديد جنسـية الشعراء لعشرين نشيدا وقصيدة.

٩ ـ **من حيث كتب الأدب بالمرحلة الثانوية:** تفتقر في معظمها للتوجهات السياسية إذ تركز على تدريس الأدب من خلال العصـور (جاهلي، أموي، إسلامي، عباسي... إلخ).

١٠ ـ **من حيث المقارنة بين الكتب:** يعرض الجدول رقم (٨) للنتائج العامة لكتب القراءة مقارنا المراحل بعضها ببعض.

جدول رقم (٨)

مقارنة بين توجهات كتب المراحل الثلاث في القراءة *

م	الصف	الابتدائية		الإعدادية		الثانوية		المجموع	
	التوجه/النسبة	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١	عام	٨٦	٥٢	٧٩	٥٦	٢٢	٤٠	١٨٧	٥١
٢	مصري	٣١	١٩	٢٧	١٩	١٠	١٨	٦٨	١٩
٣	عربي	٨	٥	١٣	٩	١٥	٢٧	٣٦	١٠
٤	إسلامي	٣٩	٢٣	٢٠	١٤	٥	٩	٦٤	١٨
٥	عالمي	١	١	٣	٢	٦	٦	٧	٢
	العدد الكلى	١٦٥	١٠٠	١٤٢	١٠٠	٥٥	١٠٠	٣٦٢	١٠٠

* حسبت النسب المئوية إلى العدد الكلى للتوجهات.

من هذا الجدول يتبين أن التوجه العام هو الغالب على كتب جميع المراحل التعليمية، يليه التوجه المصري فالإسلامي ثم العربي فالعالمي، مع وجود تقارب بين نسب التوجه المصري والتوجه الإسلامي.

التوصيات:

١ - ينبغى أن يحظى موضوع الذاتية الثقافية باهتمام الباحثين ورجال الفكر التربوي في مصر في محاولة لتأصيله ودراسة أبعاده وبيان موقع التربية من تنمية مفاهيمه.

٢ - ينبغى تأكيد التوجه العربي الإسلامي في برامج التعليم في مصر. إن الذاتية الثقافية العربية الإسلامية شرط لتأكيد النسيج الاجتماعي والوطني كما ورد في إستراتيجية التعليم.

٣ - ينبغي إعادة النظر في نسبة التوزيع بين الشعراء والأدباء المصريين والعرب، حتى يقرأ التلميذ المصري للشعراء والأدباء في العالم العربي كله توسيعا لمنطقة الثقافة العربية في حياة الإنسان المصري.

٤ - ينبغى أن تعبر ثقافتنا عن واقعنا، ويتشبع تعليمنا بمحتويات ثقافتنا وشخصيتنا. أن التربية لا تمارس في فراغ ولا تنشئ الطالب لمجتمع افتراضي تصوري.

٥ - ينبغي في الوقت نفسه، ربط الطالب المصري بعالم الأدب العالمي. وأن يحس بأنه جزء من مجتمع كبير يشغله ما يشغل هذا المجتمع ويتذوق أيضا ما يتذوقه، في إطار قيمه وثقافته.

٦ - ينبغي المراجعة الدورية للمناهج والكتب بحيث يحذف منها المكرر. إذ لاحظ الباحث بالفعل تكرارا لبعض الموضوعات نفسها.

٧ - ينبغي مراعاة التوثيق الدقيق لكافة النصوص المقتبسة من الكتب أو القصائد المختارة بين الدواوين.

٨ - ولئن كانت هذه الدراسة قد اقتصرت على مناهج وكتب اللغة العربية فهناك من المناهج والكتب الدراسية الأخرى ما يستأهل مثل هذه الدراسة مما يستلزم البدء بالتفكير في موقع المناهج والكتب الأخرى من الذاتية الثقافية.

وبالله التوفيق

المراجع:

١ - أحمد خليفة، **بحوث ومناقشات ندوة تكنولوچيا تنمية المجتمع العربي في ضوء الهوية والتراث**. القاهرة، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، نوفمبر ١٩٨٥.

٢ - أحمد فتحى سرور، تطوير التعليم في مصر، **سياسته وإستراتيچيته وخطة تنفيذه**. القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٩.

٣ - إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافى، **التعليم وبث الهوية القومية في مصر**. رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١.

٤ - رشدي احمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**. دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٧.

٥ - رشدي أحمد طعيمة وآخرون، **دليل منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسى**. القاهرة، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١.

٦ - زكي نجيب محمود، **في مفترن الطرق**، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٥.

٧ - السيد ياسين، **تحليل مضمون الفكر القومي العربي، دراسة استطلاعية**. لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ٢، ١٩٨٢.

٨ - سيد عويس، «حول موضوع الهوية والتراث، وجهة نظر ثقافية اجتماعية». في **بحوث ومناقشات ندوة تكنولوچيا تنمية المجتمع العربي في ضوء الهوية والتراث**، القاهرة، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، نوفمبر، ١٩٨٥.

٩ - صلاح الدين حافظ، الانحياز الإعلامي وحوار الثقافات. **مجلة الدراسات الإعلامية**، القاهرة، العدد ٦٥، أكتوبر/ ديسمبر ١٩٩١.

١٠ ـ محمد أحمد خلف الله، علاقة الهوية والتراث بالإسلام. في **بحوث ومناقشات ندوة تكنولوچيا تنمية المجتمع العربي في ضوء الهوية والتراث**، القاهرة، المركز الإقليمي العربي للبحوث والتوثيق في العلوم الاجتماعية، القاهرة، نوفمبر ١٩٨٥.

١١ ـ محمد نعمان جلال، **التيارات الفكرية في مصر المعاصر**. القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧.

١٢ ـ وزارة التربية والتعليم، **مناهج اللغة العربية المطورة، بمرحلة التعليم الأساسية**، القاهرة، ١٩٨٨.

١٣ ـ اليونسكو، **دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ١٩٨٨ ـ ١٩٩٧**، ١٩٨٧.

الملاحق

ملحق (١)

عناوين الكتب المقررة التي حللت

١ ـ أحمد سيد محمد، حسن شحاته، محمد حسين سباق، **القراءة العربية للصف الثاني الثانوي**، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.

٢ ـ أحمد محمد هريدي، عبد الغنى إبراهيم أبو حسن، رجاء عيد، **القراءة للصف الأول الثانوي**، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.

٣ ـ أحمد محمد هريدي، رجاء محمد عيد، أحمد سيد محمد وآخرون، **كتاب الأدب العربي للصف الثاني الثانوي**، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.

٤ ـ حسين نصار، رشدي أحمد طعيمة، محمود فهمي حجازي وآخرون، **اللغة العربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

٥ ـ رجاء عيد، حسن شحاته، أحمد محمد هريدي، **القراءة والنصوص الأدبية للصف الثاني الإعدادي**، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.

٦ ـ سيد حامد النساج، عبد الحميد إبراهيم، رشدي أحمد طعيمة، **الأدب العربي، أدب، نصوص، بلاغة. للصف الأول الثانوي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

٧ ـ عبد الجليل حماد، مبروك عطية، محمد سعد وآخرون. **الأدب العربي، أدب، نصوص، بلاغة. للصف الأول الثانوي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

٨ ـ فتحي يونس، محمود الناقة، محمود الدوة وآخرون، **القراءة العربية للصف الأول من التعليم الأساسي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

٩ ـ فتحي يونس، محمود الناقة، أحمد محمد عيسى، **القراءة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

١٠ ـ محمد عونى عبد الرءوف، عبد الحميد إبراهيم، محمد حسين سباق، **القراءة للصف الثالث الثانوي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢.**

١١ ـ محمد فرج عيد، رشـدي أحمد طعيمة، محمود أمين القوصى وآخرون، **اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢ .**

١٢ ـ محـمود أمين القوصى، مـحمد منيـر اللمعى، **القراءة والنصـوص الأدبية للصف الأول الإعدادي، ١٩٨٩ ـ ١٩٩٠ .**

١٣ ـ مـحمـود علي مكي، رشدي احـمد طعـيمـة، محـمود أمين القـوصى، وآخرون، **القـراءة والنصـوص الأدبية، للصـف الثالث الإعـدادي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢ .**

١٤ ـ محمود كمال الناقة، رشدي أحمد طـعيمة، محمود السيد الدوة وآخرون، **القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسي، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢ .**

ملحق (٢)

المحتوى الثقافي في دليل منهج اللغة العربية (١٩٩١)

الصف الأول الابتدائي:

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والتراكيب والجمل على ما يتردد في لغة الأطفال في المجالات الآتية: الأسرة والمدرسة، والحقول والمصانع، ونباتات وحيوانات البيئة، وجسم الإنسان، ولعب الأطفال، ومظاهر الطبيعة وغيرها مما له صلة مباشرة بالبيئة المحيطة بالطفل.

٣ ـ اختيار المواقف اللغوية البسيطة عند تحديد محاور للدروس مثل: التعارف وتقديم بيانات شخصية عنه، طلب إشباع حاجات معينة، مثل الطعام، وحكاية الخبرات، والتعامل في السوق.

٤ ـ مراعاة بساطة اللغة والمفاهيم وجمال الإيقاع عند اختيار الأناشيد وأن تدور حول خبرات الطفل.

٥ ـ العمل على تنمية القيم الروحية والأخلاقية الآتية: تمجيد الحقائق، وحب الوالدين، وطلب العلم، والنظافة.

الصف الثاني الابتدائي:

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والتراكيب والجمل على ما يتردد في لغة الأطفال في المجالات الآتية: عظمة الله سبحانه وتعالى، والألعاب والرحلات، والحيوانات والطيور والنباتات الزراعية، والصناعية في مصر، وبعض مظاهر الحياة الطبيعية في مصر، وفكاهات وطرائف.

٣ ـ تدريب التلاميذ على استخدام اللغة في بعض المواقف مثل: التعبير عن المشاعر في مواقف اجتماعية مختلفة، مثل: التهنئة والشكر، وآداب الزيارة في المناسبات المختلفة، والتحدث مع الأسرة، والتعامل مع الكبار والصغار، واللعب مع الزملاء، والأعياد الوطنية والدينية، والسفر، والعبادات، والعلاقات الزمانية والمكانية.

٤ ـ التحدث عن تنشئة الأطفال ورعايتهم وقصصهم عن البلاد العربية.

٥ ـ مراعاة ميول التلاميذ في القراءة في هذه المرحلة، والتي يلخصها البحث العلمي فيما يلي:

(١) يفضل الأطفال في المرحلة القصص الخيالية التي يجنح فيها خيالهم إلى حوادث الحور والغيلان والأقزام، والحصان الطائر، والعلبة المسحورة والعماليق، وغيرها من القصص ذات الشخصيات الغربية كقصص السندباد والخاتم السحري والأقزام.

(٢) يفضل الأطفال أيضا قصص الحيوان والقصص الفكاهية التي تجلب لهم السرور والمتعة.

الصف الثالث الابتدائي:

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات، وكذلك الآيات التي تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والتراكيب والجمل والموضوعات الدالة على المجالات الآتية: الأسرة، واجبات الفرد وحقوقه في الأسرة والمجتمع، ومواقف من أخلاق الرسول ﷺ وقيم عربية وإسلامية، وآثار ومعالم حضارية في الدول العربية، وصحة الإنسان والعناية بها، ومساجد لها تاريخ، وثروات مصر ومعالمها، ومستحدثات ومعارف علمية، وقصص ورحلات، والمجتمعات الجديدة.

٣ ـ التحدث عن حياة الأطفال في البلاد العربية، وتقديم حكايات عن تصرفات ذكية لهم في هذه البلاد.

٤ ـ مراعاة ميول التلاميذ في القراءة في هذه المرحلة، والتي يلخصها البحث العلمي فيما يلي:

(١) يفضل الأطفال في هذه المرحلة القصص التي تصور حيوانات حقيقية، وينمو لديهم حب الاستطلاع عن الحياة الواقعية التي تتمثل في قصص الطبيعة والحيوان، كما يستمر حبهم للقصص الخيالية.

(٢) يميل الأطفال في هذه السن - بشكل عام - إلى القصص الفكاهية.

(٣) يبدأ التمايز في ميول القراءة بين البنين والبنات، إذ بينما يلجأ البنون إلى قراءة القصص التي تتناول حياة الفتيان عامة، تفضل البنات قراءة القصص التي تتناول حياة الأسرة.

الصف الرابع الابتدائي:

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ - التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات، كذلك الآيات التي تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به.

٢ - التركيز عند اختيار المفردات والجمل والموضوعات على المجالات الآتية: موضوعات حول القرآن والحديث، ومن سيرة الرسول ﷺ، وشخصيات مصرية من التاريخ الحديث، والبطولات الإسلامية، وبعض أنماط الحياة القديمة والحديثة، وتاريخ مصر. دور العبادة، وحقائق ومعلومات عن الوطن العربي، واللغة العربية وخصائصها، والعلاقات بين مصر والبلاد العربية، وقضايا اقتصادية معاصرة والكتاب العربي، والكتابة، والمجتمعات الجديدة، والمنجزات الحديثة والمرافق الحضارية.

٣ - التوسع في الحديث عن حياة الأطفال وتنشئتهم وعاداتهم في دول أجنبية أخرى.

٤ - مراعاة ميول التلاميذ في القراءة في هذه المرحلة، والتي يلخصها البحث العلمي فيما يلي:

(١) يميل الأطفال عن الأمور الخيالية الوجدانية إلى حد ما، ويعنون بالحقيقة الواقعية، ويستمرون في الميل إلى القصص الحقيقية.

(٢) يبدأ ميل الأطفال إلى قصص البطولات والمغامرات.

(٣) يفضل الأطفال القصص القصيرة: خاصة تلك التي تكون نهايتها غريبة أو مضحكة، كما يفضلون القصص المسلسلة التي ينتهي كل منها بعقدة ونهاية.

(٤) يستمر ميل الأطفال إلى الطرائف والنوادر: خاصة تلك التي تستند إلى التلاعب بالألفاظ.

(٥) يفضل أن يدور الكتاب ذو الموضوع الواحد في هذا الصف حول بعض مواقف الحياة الحقيقية أو القصص الاجتماعية المبسطة.

الصف الخامس الابتدائي:

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات، وكذلك الآيات التي تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والجمل والموضوعات على المجالات الآتية: سيرة الرسول ﷺ، الكتب السماوية (الإنجيل والتوراة)، مواقف الصحابة والبطولات العربية الإسلامية، العلم والحضارة، قيم أخلاقية للتنمية (احترام الوقت، العمل اليدوي... إلخ)، العمل في الإسلام، المرأة في المجتمع المصري، الألعاب الرياضية، المحلية والعالمية، تنظيم الأسرة.. العلاقات بين مصر والبلاد الإفريقية، نشر اللغة العربية في الخارج، دور العبادة في الأديان السماوية، الاقتصاد في الإسلام، قضايا سياسية معاصرة، عالم البحار والمحيطات، جامعة الدول العربية، طيور وحيوانات عربية، المتاحف المصرية والعربية والعالمية.

٣ ـ التوسع في الحديث عن حياة الأطفال، ومغامراتهم وبطولاتهم الاجتماعية والدينية والسياسية والعسكرية في العالم.

٤ ـ مراعاة ميول التلاميذ في المرحلة والتي يلخصها البحث العلمي فيما يلي:

(١) يكاد يتخلى الأطفال عن القصص الخيالية، ويستغرق اهتمامهم قصص الرحلات وعادات الشعوب وتقاليدها، ويهتمون بالحوادث الجارية.

(٢) تستهوى الأطفال قصص الشجاعة والمخاطر والعنف، والقصص البوليسية. وقصص الرحالة والمكتشفين حقيقية كانت أم خيالية، كما تستهويهم القصص الهزيلة المصورة.

(٣) تغرم البنات بالقصص التي تتناول الحياة المنزلية والأمور العائلية، كما يغرمن بالقصص التي تتحدث عن الجمال أو تلك التي تثير الانفعالات.

٥ ـ يفضل أن يدور الكتاب ذو الموضوع الواحد في الصف حول البطولات القومية والأمجاد الوطنية في تاريخ مصر الحديث والمعاصر.

الصف السادس (الأول الإعدادي)(*):

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات، وكذلك الآيات التى تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به، والتدريب على تلاوة هذه الآيات.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والجمل والموضوعات على المجالات الآتية: ثقافات عربية وأجنبية، الفضاء، أخطار التلوث في البيئة المحيطة، الإسكان ومشكلاته، موقف الإسلام من الأديان الأخرى، مشكلات اجتماعية، مشاهير العلماء، العلاقات بين مصر والبلاد الإسلامية، الوطنية، مفهومها ومتطلباتها، عادات وتقاليد شعوب أخرى، الأسرة في المجتمع العربي الإسلامي، وأجهزة الإعلام ودورها في المجتمع، الدين ومصر القديمة.

٣ ـ مراعاة ميول التلاميذ في هذه المرحلة والتي يلخصها البحث العلمي فيما يلي:

(١) يميل الأطفال إلى القصص التاريخية، والتراجم الذاتية، وسير العظماء والقادة السياسيين والعسكريين، والعلماء والمكتشفين، حيث يمثل هذا السن فترة الإعجاب بالبطولة وتلمس القدوة فيهم.

(٢) يميل الأطفال إلى القصص العلمية التي تدور حول الاكتشافات وغزو الفضاء، وارتياد المجهول، وكتب الهوايات والألعاب الرياضية والكشافة.

(٣) تجنب الأطفال قصص المفاجآت والمغامرات، والقصص التى تعتمد على التفكير والواقع.

(٤) يفضل أن يدور الكتاب ذو الموضوع الواحد في الصف حول التراجم الذاتية، وسير القادة والعظماء من العالم العربي الحديث والمعاصر.

(*) اختصر السلم التعليمي وقت إعداد هذه الدراسة إلى خمس سنوات بالمرحل ة الابتدائية. ومن ثم اعتبر الصف السادس هو الأول الإعدادي. وإن كان الصف السادس قد أعيد للسلم التعليمي الآن!

الصف السابع (الثاني الإعدادي):

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومظاهر السلوك الإنساني والعبادات، كذلك الآيات التي تظهر فيها عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به، التدريب على تلاوة الآيات.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والجمل والموضوعات على المجالات الآتية: جهاد العرب والمسلمين للتحرر من الاستعمار بأشكاله، ومستحدثات في العالم المعاصر (الهندسة الوراثية، غزو الفضاء.. إلخ) غرائب الكون وعجائب المخلوقات، ووصف الطبيعة، والتعامل مع الوالدين، والبطل والبطولة في الثقافة العربية الإسلامية، قضية فلسطين، العلاقات العربية، جغرافية العالم العربي والإسلامي، وقيم الدعوة في الإسلام، موقف الأديان من قضايا العلم المعاصر، التفكير العلمي وخصائصه، العلاقات الاجتماعية العربية والإسلامية الكبرى، ونظم التعليم في العالم، الأمثال العربية، القمر الصناعي العربي.

٣ ـ مراعاة ميول التلاميذ في هذه المرحلة والتى يلخصها البحث العلمى فيما يلي:

(١) يستمر ميل التلاميذ إلى القصص الرومانسية والتى تدور حول العلاقة الاجتماعية مع الآخرين، كذلك قصص الأطفال في البيئات المختلفة، وقصص العنف والمغامرات والقصص البوليسية.

(٢) يبدأ التلاميذ من هذا السن في تكوين رأي في المجتمع والناس، وأن تكون لهم رؤية خاصة للقضايا المختلفة. ومن ثم فإنهم يميلون بشكل عام إلى الكتب التى تعرض لنظرات فلسفية للحياة، والتفكير الدينى.

(٣) يتزايد الإحساس بالذات، مما يدفع التلاميذ إلى القراءة حول القصص التى تتحقق فيها الرغبات الاجتماعية، والمطامع والوصول إلى درجة القيادة والزعامة.

٤ ـ يفضل أن يدور الكتاب ذو الموضوع الواحد في هذا الصف حول إحدى الشخصيات ذات التأثير في الحياة العربية الإسلامية، حتى يمكن تقديم نماذج مشرفة للبطولة.

الصف الثامن (الثالث الإعدادي):

عند اختيار المحتوى الثقافي ينبغي:

١ ـ التركيز على الآيات والأحاديث المتعلقة بالقيم الأخلاقية، والآداب العامة، ومشاعر السلوك الإنساني. وكذلك الآيات التى تظهر عظمة الله وتزيد من إيمان التلاميذ به، والتدريب على تلاوة هذه الآيات.

٢ ـ التركيز عند اختيار المفردات والجمل والموضوعات الآتية: قيم وأخلاق عربية وإسلامية والاتجاهات العلمية، الاستعمار وأشكاله في البلاد العربية والإسلامية، والنظم الاجتماعية، والأدب العربي، شعره ونثره، من قضايا المرأة في المجتمع الإسلامي، العناية بالجسم والصحة، وأخطار التلوث في البيئة بشكل عام، والعلاقات بين مصر والمجتمع العالمى، والزواج والطلاق في الثقافة العربية الإسلامية. حرية الفكر والعقيدة في الإسلام، وأشكال الانتفاع بأوقات الفراغ، ومن نوادر العرب. والمعاجم العربية. ومن التاريخ العربي الحديث، والفن العربي (مسرح وموسيقى ونحت)، المدن العربية، والإسلام والفن الحديث.

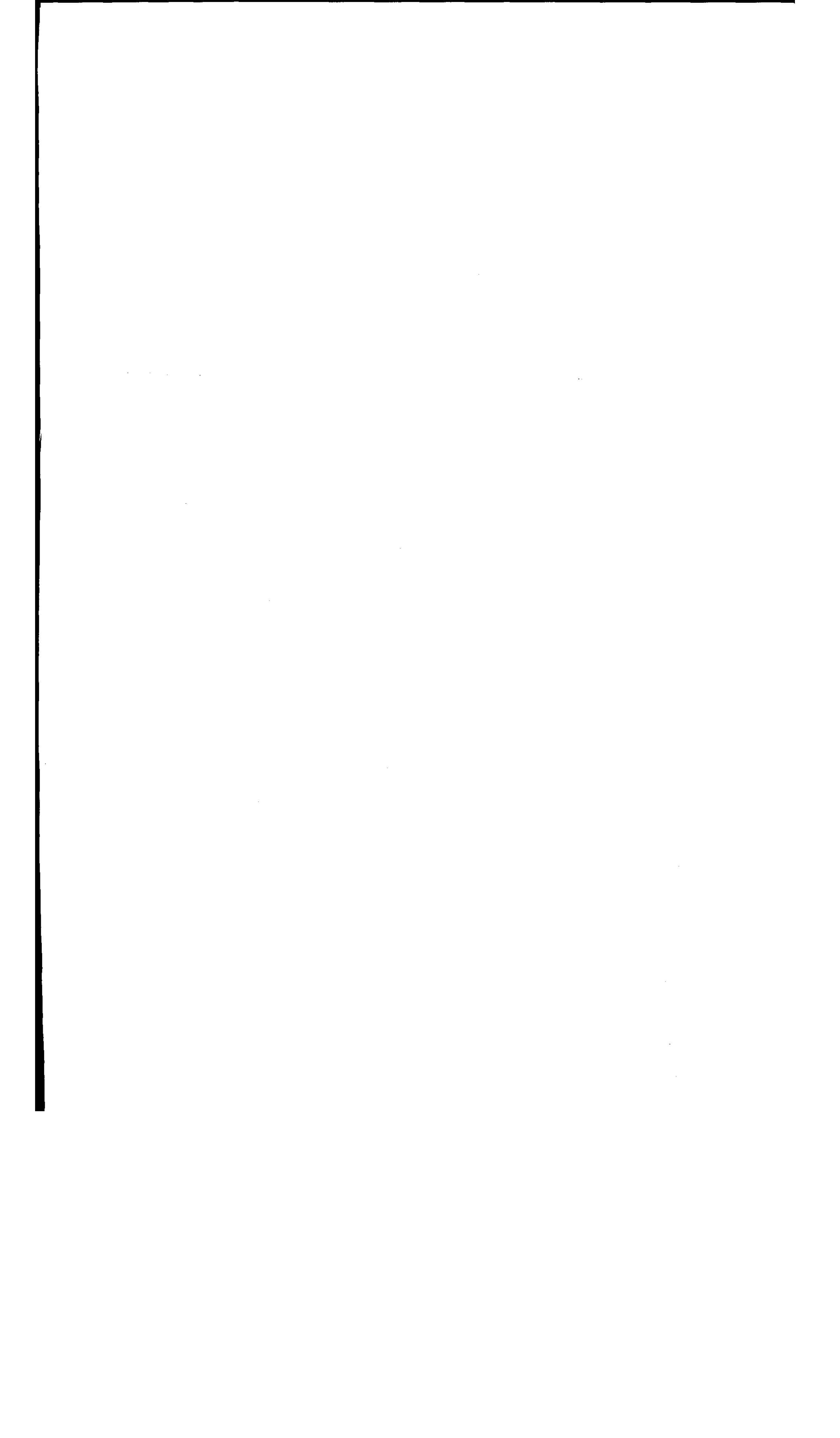
٣ ـ مراعاة ميول التلاميذ في المرحلة والتى يلخصها البحث العلمى فيما يلي:

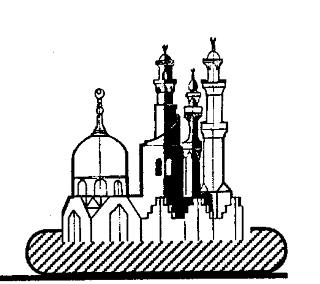
(١) يتجاوز التلاميذ في هذه المرحلة حياة الطفولة، وتبدأ ظواهر تغير تطرأ عليهم، ولهذا انعكاسات على ما يميلون الى قراءته: إذ يميلون الى القصص التى تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة وتقل فيها الواقعية، وتزيد فيها المثالية.

(٢) يميل التلاميذ إلى قراءة القصص التى تدور حول شخصيات ومواقف رومانسية، وكذلك القصص البوليسية وقصص الجاسوسية.

(٣) يبدأ الإحساس بالجنس الآخر، ويميل التلاميذ إلى القراءة حول العلاقات الاجتماعية والأمور العاطفية.

٤ ـ يفضل أن يدور الكتاب ذو الموضوع الواحد، في هذا الصف، حول موقف من مواقف البطولة العربية والإسلامية، التى تمتزج فيها العلاقات الاجتماعية مع الأحداث الدينية أو السياسية أو العسكرية... إلخ.





الدراسة الثانية

المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية «إطار مقترح» (*)

مقدمة:

يمثل تدريس الثقافة في برامج تعليم اللغات الثانية البعد الخامس من أبعاد تعليمها. والثقافة بذلك تتم الأبعاد الأربعة المعروفة، أو ما يطلق عليه المهارات الأربعة الرئيسية، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. وتربط الثقافة بينها في شكل منظومة متكاملة تمثل فيها الخيط من المسبحة، وتحتل منها موقع القلب من الجسد فالأبعاد الأربعة، أو المهارات الأربعة لايتصور ممارستها في فراغ، أو أداء أي منها في شكل كيان صوري مستقل يشبه إلى حد ما المنطق الصوري المجرد.

ولنتخيل كتابا لتعليم اللغة العربية يقتصر الأمر فيه على تدريب الدارسين على صوغ جمل مثل: أنا أفتح الباب. هو يجلس على الكرسي. ما هذا؟ هذا قلم.. أين الكتاب؟ الكتاب على الطاولة.

إن مثل هذا الكتاب إذا اقتصر الأمر فيه على هذه النماذج، يعجز بلا ريب عن أن يجعل لتعلم اللغة معنى، بل عن أن يحقق التواصل المرجو بين البشر، وهو ما يهدف إليه تعليم اللغات.

لقد أصبح من أهم مبادئ العمل في ميدان تعليم اللغات الثانية أن يتم تعليمها في سياق، يدرك الدارس له معنى ويحس من خلاله أن حاجة من حاجات الاتصال اللغوي عنده قد أشبعت. ولقد بلغ من أهمية هذا المبدأ أن أضحى اسما لاتجاه حديث من اتجاهات تعليم اللغات، وهو السياقية Contextualization. والحديث عن السياقية في أحد معانيه حديث عن المحتوى الذي يقدم من خلال بنى لغوية معينة.

(*) قدمت هذه الدراسة في مؤتمر «نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة» والذي نظمته جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة بالأردن، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي بواشنطن. وعقد المؤتمر في عمان بدولة الأردن في الفترة من ٢٤ ـ ٢٧ يوليو ١٩٩٠. ونشر في المجلد الأول لوثائق المؤتمر والذي صدر بعد ذلك.

والحديث عن المحتوى بالتالي. يعنى الحديث عن الثقافة بمفهومها الواسع، ويأخذ تقديم الثقافة أشكالا مختلفة من أكثرها شيوعا ما يلي:

(١) إما بتخصيص وقت مستقل لتقديم مفاهيم ثقافية معينة.

(٢) وإما بتضمين المفاهيم الثقافية في البنى اللغوية التي يتدرب الدارس على استعمالها، استقبالا Decoding أو إرسالا Encoding. وتدريس الثقافة ينبغي أن يتزامن مع تدريس اللغة. فاللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة... إنهما شقيقان يسيران يدا بيد. فمن الدرس الأول الذي يبدأ المتعلم به اتصاله باللغة يتلقى مفاهيم ثقافية معينة... ولعل إلقاء التحية (السلام عليكم ورحمة الله) أول مثير لغوى ثقافي في آن واحد يفرض على المعلم أن يستجيب له.

ومع وضوح هذا التصور وبساطته وإمكانية تنفيذه بل وضرورته. إلا أن الثقافة لا تحظى بما تستحقه من اهتمام في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، ولعل أسباب ذلك تكمن فيما يلي:

١ ـ غياب النظر إلى اللغة على اعتبارها أداة للاتصال Language for Communication. ولقد ترتب على ذلك الفصل بين ما يدور داخل حجرات الدراسة وبين اهتمامات الناس أو شواغلهم الاجتماعية. فصارت البنى اللغوية لا تستهدف إشباع الحاجات اللغوية في محيط ثقافي معين، بقدر ما تستهدف تمكين المتعلم من إصدار استجابات لغوية لمثيرات لغوية يتلقاها، خاصة وأنه لم يكن بين أيدينا تصور علمي لمواقف الحياة التي ينبغي أن تدور حولها دروس «اللغة العربية».

٢ ـ الدعوى بأنه لايوجد وقت لتعليم الثقافة، حسبنا أن نجد من الوقت ما نعلم فيه القراءة والكتابة... أما الثقافة فهي شيء ثانوي!.

٣ ـ التصور بأن فهم الثقافة سوف يأتي تلقائيا عندما يجيد المتعلم اللغة! إن الثقافة شيء سوف يتعرض له المتعلم بشكل طبيعي عندما ينوى زيارة بلد عربي أو قراءة كتاب عربي... أو غير ذلك من مناشط... ومن ثم ينبغي أن تستثمر ما يتاح لنا من وقت وجهد في سبيل إتقان ما لا يستغني فيه عن المعلم، وإرجاء، ما يمكن أن يحصله المتعلم.

٤ ـ عدم القدرة على النظر إلى الثقافة كبعد مستقل من أبعاد تعلم اللغة. له عناصر ومكونات يمكن تجسيدها وترجمة مجرداتها إلى محسوسات بمثل ما تم مع الأبعاد أو المهمات الرئيسية الأخرى. ماذا يقصد بالثقافة؟ وكيف يمكن

تحليلها إلى عناصر؟ بمعنى آخر إن مـهارة رئيسية كالقراءة يمكن تقـسيمها إلى مهارات ثانوية وترجمتها من مـفهوم مجرد إلى بعض أشكال الأداء التي تميز بين القـراء. والتي يمكن تصورها في إطار مـتكامل يربط بين مكوناته خـيط واحد. إذا صدق هذا القول على القـراءة فإلى أي مدى يمكن أن يصدق على الثقافة كمفهوم مجرد؟ كان العجز عن تصور إطار يضم الأنماط والمفاهيم في الثقافـة العربية الإسلامـية سببا من أسـباب التأخر في تعليم هذه الثـقافة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية.

٥ ـ وأخيرا نجد العجز عـن تحديد معايير موضوعية لاختيـار المحتوى الثقافي في برامج تعلم العربية كلغة ثانية. إن الثقافة العـربية الإسلامية كل كبير يعطيك نفسه، وعليك أن تختار منه ما تشـاء. . ولكن وفق معايير معينة، فليس كل ما فيـها يصلح لكل الناس في كل الأزمنة وفي جميع الأمـاكن وفي مختلف الظروف.

أهداف الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه، ظهرت الحـاجة إلى هذه الدراسة التي تستهدف الإجابة عن أربعة أسئلة رئيسية هي:

- ما محددات اختيار المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟
- ما مواقف الحيـاة العامة التي ينبغي أن تدور حولها دروس تعليـم العربية كلغة ثانية؟
- ما موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل الطلاب إلى القراءة حولها في برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟
- ما الدوائر الثقافـية التي ينبغي أن تتحرك فيها برامج تعليم العـربية كلغة ثانية، وما أهم الموضوعـات التي ينبغي أن يدور حولها المحتـوى الثقافي في كل دائرة منها؟

وتمثل الإجابة عن كل سؤال منها قسما من أقسام هذه الدراسة.



القسم الأول

محددات اختيار المحتوى الثقافي

يقصد بالمحددات هنا مجموعة العوامل التي ينبغي أن تحكمنا عند معالجة المحتوى الثقافي سواء عند اختياره أو تقديمه أو تقويمه. ولقد كان من أسباب العجز عن جذب الأجانب إلى ثقافتنا العربية الإسلامية توحد اللغة التي نخاطب بها هؤلاء الأجانب في كتب أو برامج تعليم العربية لهم دون اعتبار لطبيعة البرامج أو لخصائص الدارسين. من هذه المحددات ما يلي:

١ ـ **مستوى البرنامج**: تختلف معالجة المحتوى الثقافي باختلاف مستوى البرنامج سواء أكان المستوى المبتدئ أم المتوسط أم المتقدم. فما يقدم لهذا المستوى قد لا يناسب ذاك... وبالمثل فان طريقة تقديم المحتوى تختلف باختلاف المستوى. فقد يتناسب مع أحدها أن يقدم المحتوى بطريقة غير مباشرة من خلال العبارات والنصوص التي يتعلمها الدارس، وقد يتناسب مع مستوى أخر تقديم المحتوى الثقافي بطريقة مباشرة من خلال دروس مؤلفة خصيصا لذلك. والأمر نفسه يصدق على تقويم المحتوى، مما لا مجال لتفصيل القول فيه.

٢ ـ **نوع اللغة المعلَّمة**: يواجهنا هنا سؤالان عن نوع اللغة المعلَّمة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية. أولهما ـ هل هي العامية أم الفصحى؟. وثانيهما ـ هل هي لغة أجنبية أو لغة ثانية بالنسبة للجمهور المستهدف؟ لكل نوع من هذه الأنواع طريقة خاصة في تقديم الأنماط الثقافية.

٣ ـ **نوع البرنامج**: يمكن بشكل عام التمييز بين نوعين من برامج تعليم العربية كلغة ثانية؛ برامج عامة، وبرامج تخصصية العربية لأغراض خاصة) Arabic for Special Purposes. ولكل من هذين النوعين محتوى ثقافي مناسب وطريقة خاصة لتقديمه ولتقويمه. فما يقدم لدارسين يريدون تعلم اللغة للتواصل مع الناطقين بالعربية في مواقف الحياة اليومية (برامج عامة)، يختلف بلا شك عما ينبغي تقديمه لدارسين يريدون تعلم العربية للاشتغال في قطاع معين مثل الهندسة أو الطب أو التجارة أو البترول أو.... غيرها (برامج تخصصية).

٤ ـ **المجتمع الذي تعلَّم فيه اللغة**: لنتصور كيف يكون المحتوى الثقافي في ثلاثة برامج لتعليم العربية كلغة ثانية:

أحدها: يدرس في إحدى المدن العربية كمكة المكرمة، حيث تتوافر الأنماط والمعالم الثقافية العربية الإسلامية في أشكالها الحقيقية ومصادرها الأولى. وفي البلد يتحقق الانغماس الثقافي Cultural immersion في الثقافة العربية الإسلامية بأقصى درجة.

والمدينة الثانية: كوالالمبور حيث يتوافر مناخ إسلامي يساعد الدارس على إدراك دلالات كثير من الألفاظ والمفاهيم العربية الإسلامية التي ترد في ثنايا كتب تعليم العربية.

أما المدينة الثالثة: فهي واشنطن حيث يفتقر إلى هذا كله باستثناء مركز إسلامي يلتقى فيه بعض أعضاء الجالية العربية والإسلامية على فترات متقطعة.

٥ ـ **الثقافة الأم**: يقصد بذلك ثقافة الدارس نفسه، ولا نقصد المستوى المهذب من الثقافة هنا بل نقصد المستوى العام لها وبعبارة أكثر تخصصا نقصد المفهوم الأنثروبولوجي للثقافة الذي يمتد ليشمل معتقدات الأفراد وقيمهم وأساليب حياتهم بما يميزهم عن الآخرين.

٦ ـ **دوافع تعلم اللغة**: قد يتعلم الدارس العربية كلغة ثانية لأسباب سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية أو دينية أو غيرها. وقد يتعلم الدارس العربية كلغة ثانية من أجل تحقيق هدف قريب أو مطلب عاجل تنتهى الحاجة لتعلم اللغة بمجرد تحقيقه. وقد يتعلمها من أجل هدف أكبر وغاية أشمل رغبة في التكامل. من خلال اللغة مع الناطقين بها.

هناك إذن نوعان من الدوافع: دوافع وسيلية Instrumental، ودوافع تكاملية Integrative لتعلم العربية كلغة ثانية. ولجمهور كل نوع من الدوافع اهتمامات لغوية وثقافية تعكس نفسها على المحتوى الثقافي المقدم لهم سواء من حيث اختيار محتواه نوعا وكما، أو من حيث طريقة تقديم هذا المحتوى.

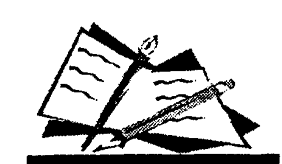
٧ ـ **مدة البرنامج**: فما يقدم في برنامج عادى يستغرق عاما كاملا يختلف عما يقدم في برنامج مكثف يستغرق عشرة أسابيع، وما يقدم في برنامج ذي مستوى واحد يختلف عما يقدم في برنامج ذي ثلاثة مستويات. . . وهكذا.

٨ ـ **المرحلة العمرية للدارس**: فما يقدم لتلاميذ في المرحلة الابتدائية يتعلمون العربية كلغة ثانية، يختلف عما يقدم للطلاب في المرحلة الثانوية، وكلاهما يختلف عما يقدم للدارسين الكبار في المرحلة الجامعية.

٩ ـ **المدخل اللغوي**: تستند برامج تعلم العربية كلغة ثانية، شأن غيرها من اللغات إلى مداخل لغـوية معينة منهـا؛ مفهـوم اللغة، ودورها في المجتـمع، ومنها النظرية اللغوية التي تقـدم المفاهيم النحوية على أساسهـا مثل النظرية البنوية Structuralism والنظرية التوليدية التحويلية Transformational Genra-tiv Theory أو غيرها. إن الطريقة التي تقدم بـها المفاهيم اللغوية في ضوء أي من هاتين النظريتين أو غـيرهما تنعكس بدورها عـلى المستوى الثـقافي، والطريقة التي يقدم بها في برامج تعلم اللغة.

١٠ ـ **مجالات الاتصال اللغوي**: لا يكفي أن نقـول: إن هؤلاء الدارسين يريدون تعلم العربية لأهداف سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو غيرها. فكل منها يمثل مظلة كبيرة تغـطي تحتها عددا من مجالات الاتصـال باللغة التي تختلف من فرد لآخر في إطار المجموعة الواحدة. وهذا ما دفع بالباحثين في مجال تعلم اللغـات الأجنبيـة إلى طرح مـفـهـوم تقـدير الحـاجـات اللغـوية Needs Assessment، ولقد صار هذا الأسلوب هو المنطلق لبناء برامج تعليم اللغة الثانية لأغراض خاصة.

الذي نود أن نخـلص إليـه هنـا هو أننا **عند تقديم الثقـافة العربية الإسـلامية في برامج العربية كلغـة ثانية، ينبغي ألا تحكمنا لغة واحدة، أو أن نكون أسرى مـجموعة من الأسـاليب التـقليـدية التي تتـبع مع جـميـع الدارسين في كـافة البـرامج وفي مـخـتلف الظروف!**



القسم الثاني

مواقف الحياة العامة

الحديث عن مواقف الحياة العامة هو حديث عن بعد أساسي من أبعاد الإطار الثقافي في برامج تعليم اللغة، إذ تدور حولها موضوعات الدروس كما أنها تمثل المضمون الذي سيدرب الدارس من خلاله على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

ومن بين الأبعاد المختلفة للإطار الثقافي في برامج تعليم اللغة تحتل مواقف الحياة العامة أهمية خاصة لاعتبارات كثيرة من أهمها:

١ - إن في التدريب على الاتصال اللغوي من خلالها إشباعا للحاجات اللغوية عند الدارسين وإشعارا لهم أن لتعلم اللغة معنى يتجاوز حدود الترديد الآلي لبعض أشكال الأداء اللغوي.

٢ - إن مواقف الحياة العامة تعد ترجمة للمفهوم الأنثربولوجي للثقافة الذي يتسع ليشمل مختلف أساليب الحياة التي تميز الناس في مجتمع عن غيرهم في مجتمع آخر.

٣ - إن مواقف الحياة العامة تبدأ مع متعلم اللغة منذ الدرس الأول، في الوقت الذي يتأخر فيه تقديم الموضوعات الثقافية العامة للوقت الذي يستطيع المتعلم فيه الاتصال بالنصوص القرائية المتكاملة.

وعند الحديث عن مواقف الحياة العامة يلزمنا أن نقف أمام كلمة عامة لتوضيح دلالتها. فالعمومية هنا تعنى أن تمثل المواقف القاسم المشترك بين ما يمر به دارسو العربية كلغة ثانية على تنوع أهدافهم من تعلم اللغة واختلاف اهتماماتهم.

والسؤال المطروح الآن: ما المواقف العامة التي يتوقع أن يمر بها متعلم العربية كلغة ثانية عندما يريد التعامل بهذه اللغة في الحياة اليومية؟ وتحديد هذه المواقف يمكن أن يتم اجتهادا. أي يجلس أحدنا ويتصور على أساس تخيلي بحت ما ينبغي أن تكون هذه المواقف. إلا أن هذه الطريقة تتسم بالذاتية في التصور، فضلا عن مجافاتها لمنطق البحث العلمي الذي يعتمد في استخراج النتائج وتعميمها على خطوات منهجية معينة، وتوظيف أدوات بحثية مناسبة. من أجل هذا تصبح الدراسة الميدانية المحك Criterion الذي يوثق به ويعتمد عليه في تعميم النتائج ومن ثم في اتخاذ القرار.

وفيما يلي يعرض الكاتب نتائج دراسة ميدانية قام بها لتحديد مواقف الحياة العامة التي يتوقع أن يتعرض لها الأجنبي عند زيارته دولة عربية معينة، ومن ثم ينبغى أن نساعده على أن يمتلك القدرة على الاتصال اللغوي الجيد فيها.

وفي هذه الدراسة أعد الكاتب بالاشتراك مع الدكتور/ محمود فهمي حجازي استبيانا يشتمل على عدد كبيرجداً من مواقف الحياة العامة تم عرضه على خمسين طالبا يدرسون في الجامعات المصرية وينتمون إلى ثلاث عشرة دولة تمثل المناطق اللغوية الرئيسية في العالم العربي. (١٣ طالبا من منطقة مصر والسودان، ١٢ طالبا من منطقة الشام، ٣ طلاب من منطقة شمال أفريقيا، ٢٢ من منطقة دول الخليج). ولقد وجه إلى هؤلاء الطلاب سؤال واحد هو: ما المواقف التي يشترك فيه الدارسون من غير الناطقين بالعربية في المرور بها عند زيارتهم للبلاد العربية بغض النظر عن تنوع أغراضهم أو تباين اهتماماتهم أو تعدد اختصاصاتهم؟ ولقد طلب منهم تحديد مدى حاجة الدارس لكل موقف منها (كثيرا، أحيانا، نادرا) وذلك عند زيارة هذا الدارس للبلد العربي الذي ينتمي إليه الطالب.

ثم أمكن بعد ذلك تصنيف استجابات الطلاب العرب إلى فئات ثلاث:

١ ـ **مواقف أساسية**: وهى التي يتفق فيها أغلبية الطلاب العرب على أن الأجانب يتوقع أن يمروا بها كثيرا.

٢ ـ **مواقف ثانوية**: وهى التي يتفق أغلبية الطلاب العرب على أن الأجانب يتوقع أن يمروا بها أحيانا.

٣ ـ **مواقف نادرة**: وهى التي يتفق أغلبية الطلاب العرب على أن الأجانب يندر أن يمروا بها في البلاد العربية، أو يندر إن مروا بها، أن يحتاجوا إلى استخدام اللغة العربية فيها.

وتتوزع هذه المواقف تحت عشرين مجالا. يضم كل منها عددا من المواقف الرئيسية والثانوية. وقد تم عرض هذه المواقف منفصلة في كتابنا. «**الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**» والذي صدر بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة سنة ١٩٨٢. وفيما يلي عناوين المجالات الرئيسية:

١ ـ **بيانات شخصية**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يسلك في المواقف الآتية:

ـ كيف يقدم نفسه، ويذكر اسمه في الموقف الذي يتطلب ذلك.

ـ كيف يذكر بيانات عن ميلاده (تاريخ الميلاد، السن، جهة الميلاد).

ـ كيف يعطى بيانات عن جنسه (ذكر، أنثى).

- كيف يذكر اسم بلده وموقعها.
- كيف يعطى بيانات عن ديانته ومذهبه فيها.
- كيف يذكر عنوان إقامته.
- كيف يعطى بيانات عن عمله.

٢ - **العلاقـات مع الآخرين:** ينبغي أن يتعلم الدارس كـيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يتصرف تصرفا سليما في مواقف التحية المختلفة: مثل
  - التحية في أوقات مختلفة (صباحا وظهرا ومساء)
  - تحية اللقاء
  - تحية الفراق
  - تقديم الشكر
  - الاعتذار
  - الاستئذان في طلب شيء
  - فهم عبارات التحذير والتعبير عنها
  - توجيه الدعوة وقبولها ورفضها
  - التعبير عن التهنئة والرد عليه
- كيف يعبر عن المشاعر المختلفة مثل:
  الفرح، الحزن، الغضب، الاستياء، التعجب، الرفض.
- كيف يكون صداقات جديدة.
- كيف يقرأ أو يكتب خطابات.
- كيف يواجه بعض المشكلات البسيطة في علاقاته مع الآخرين.

٣ - **العلاقات الزمانية والمكانية:** ينبغي أن يتـعلم الدارس كيف يسلك في المواقف الآتية:

- كيف يعبر عن مسافة زمنية معينة (طويلة، قصيرة.. إلخ).
- كيف يحدد العلاقات المكانية (قريب، أمام، خلف.. إلخ).
- كيف يسأل عن الوقت .

- كيف يذكر الوقت عندما يسأل عنه (قراءة الساعة).
- كيف يعطى موعداً.
- كيف يحدد المسافات الزمنية بين الأشياء (سريع، بطيء... إلخ).
- كيف يعبر عن الجهات الأربع.

٤ - **التربية والتعليم**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يتعرف على أنواع المدارس المختلفة: حضانة، روضة، ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعة، دراسات عليا، تعليم فني، تعليم عام، تعليم أساسي.
- كيف يتعرف على إدارة المدرسة أو المعهد: الناظر أو المدير، الوكيل، المدرسين، الطلاب، الموظفين، العمال.
- كيف يتعرف على مكونات الفصل: حجرة الدراسة، مقاعد، جدول دراسي، سبورة، وسائل تعليمية.
- كيف يلتحق بالمعهد ويتخرج فيه. وإجراءات ذلك مثل:
  - تقديم طلب الالتحاق وملئه.
  - السؤال عن بدء الدراسة ومدتها.
  - تسديد الرسوم.
  - أداء الامتحانات وتعرف أنواعها ومواعيدها.
  - إعلان النتائج.
  - تسلم الشهادات وقراءتها.
- كيف يزور المكتبة وتعرف إجراءات الاستفادة منها مثل:
  - التعرف على موقع المكتبة.
  - التعرف على أقسام المكتبة.
  - التعرف على نظام الإعارة.

٥ - **الجو (أو المناخ)**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يسأل عن الجو.
- كيف يعبر عن إحساسه بالجو (بارد، معتدل، حار... إلخ).

٦ ـ **السكن**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يسأل عن أنواع المساكن (مفروش أو غير مفروش، عادى أو متوسط أو فاخر، إيجار أو تمليك.. إلخ).
- كيف يتعرف على وحدات المساكن (عدد حجراته، أسماء هذه الحجرات، صالون، نوم، مكتبة، حديقة،.. إلخ).
- كيف يتعرف على أثاث المسكن (سرير دولاب، كرسي، مائدة).
- كيف يسأل عن مرافق المسكن (دورة مياه، تواليت، حمام.. إلخ).
- كيف يسأل عن الإيجار ومتعلقاته (قيمته، وقت سداده، مقدم الإيجار، التأمين، كتابة العقد، شروط العقد.. إلخ).
- كيف يسأل عن منطقة السكن (المحافظة، المدينة، أو القرية، الحي أو المنطقة، الشارع... إلخ).

٧ ـ **العمل**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يسأل عن ظروف العمل (ساعات العمل، العطلة... إلخ).
- كيف يسأل عن الأجر أو المرتب (قيمته، موعد تسلمه... إلخ).
- كيف يسأل عن شروط العمل.
- كيف يقدم طلبا لوظيفة ما.
- كيف يكتب استقالة.
- كيف يطلب إجازة.
- كيف يتعرف على نظام العمل (مواعيد الحضور والانصراف، عدد ساعات العمل الأصلي والإضافي.. إلخ).

٨ ـ في السوق: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يسأل عن السوق (موقعه، مواعيد العمل فيه.. إلخ).
- كيف يتعرف على طريق السوق ويذهب إليه.
- كيف يسأل عن نظام الشراء والبيع.
- كيف يتعرف على أنواع المحلات والتعامل معها (الخضري، الفاكهي، البقال، الملابس، الأحذية، الأدوات المنزلية... إلخ).
- كيف يسأل عن أثمان البضائع والمشتريات.

- كيف يطلب كميات معينة وما يتطلبه ذلك من تعرف الأوزان والمقاييس (الكيلو، الرطل، الأوقية، المتر، القنطار، الإردب. . إلخ).
- كيف يتعرف على أنواع ومواصفات الملابس وما يتطلبه ذلك من تعرف (الألوان والحجوم والمقاييس. . إلخ).

٩ - **في المطعم**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:
- كيف يسأل عن أنواع الطعام.
- كي يقرا قائمة الطعام.
- كيف يطلب طعاما معينا.
- كيف يبدي رأيه في الطعام (استحسانه أو عدم تذوقه. . إلخ).

١٠ - **الخدمات**: ينبغي على الدارس أن يتعلم كيف يتصرف في المواقف الآتية:
- كيف يتعرف على خدمات البريد والبرق والهاتف
- كيف يتعرف على الخدمات المصرفية ويتعامل مع موظفي البنك (إيداع أموال، سحب أموال، صرف شيكات. . . إلخ).

كيف يسأل عن الحلاق وعن محل غسل وكي الملابس.

١١ - **الصحة والمرض**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:
- كيف يعبر عن أجزاء جسمه.
- كيف يعبر عن مشاعره إزاء حادث يقع لصديق.
- كيف يعبرعن حواسه المختلفة.
- كيف يتعامل مع طبيب.
- كيف يسأل عن صيدلية.
- كيف يسأل عن دواء معين وشروط تعاطيه.
- كيف يستدعي الإسعاف.

١٢ - **المناسبات العامة والخاصة**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:
- كيف يسأل عن الأعياد القومية
- كيف يشارك الآخرين في الأعياد والمناسبات الشخصية مثل:
  - أعياد الميلاد.

● حفلات الزواج.

● احتفالات الترقية والنجاح

- كيف يعبر عن مشاعر الأسى لفقد صديق.

١٣ - **وقت الفراغ**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يعبر عن هواياته (قراءة، سباحة، رياضة.. إلخ).
- كيف يسأل عن برامج التليفزيون ويتعرف عليها.
- كيف يتعرف على برامج الإذاعة ويستمع إليها.
- كيف يسأل عن السينما والمسرح ويزورهما.
- كيف يتعرف على الأنشطة الرياضية المختلفة (كرة قدم، كرة سلة... إلخ).
- كيف يسأل عن المتاحف ويزورها.
- كيف يسأل عن المعارض المختلفة (الكتاب، الزراعيّ، الصناعي.. إلخ).
- كيف يسأل عن الصحف والمجلات ويقرأ بعضها.

١٤ - **الحياة الاقتصادية**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف تعرف على الأنشطة التجارية الهامة.
- كيف تعرف على بعض مظاهر الصناعة التقليدية والحديثة.
- كيف يتعرف على مصادر الطاقة (بترول، فحم، كهرباء، ماء... إلخ).
- كيف يتعرف على أهم المصطلحات الشائعة في الاستيراد والتصدير.
- كيف يسأل عن العملات المحلية والأجنبية ويتعامل معها.

١٥ - **المعالم الحضارية**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يتعرف على آثار بلده، وكذلك آثار البلاد التي يزورها.
- آثار قديمة
- آثار معينة ذات طابع خاص.
- آثار عربية وإسلامية.
- كيف يسأل عن الرحلات السياحية

١٦ - **اللغة الأجنبية**: ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يعبر عن رغبته في تعلم لغة أجنبية.

- كيف يسأل عن أماكن تعليمها.

- كيف يلتحق ببرنامج تعليمها (ملء الاستمارة تسديد الرسوم، تعرف نظام الدراسة... إلخ).

- كيف يتعرف على الأدوات والمواد المستخدمة في برنامج تعليمها.

١٧ ـ **الاتجاهات السياسية والعلاقات الدولية:** ينبغي أن يتعلم الدارس كيف يتصرف في المواقف الآتية:

- كيف يتحدث عن القضايا السياسية المحلية (نظام الحكم، الوزارات، الحكم المحلي، المجالس النيابية، المنظمات السياسية.. إلخ).

- كيف يتحدث عن القضايا السياسية العالمية على مستوى بسيط وموجز.

- كيف يتحدث عن الانتخابات.

- كيف يتحدث عن قضايا الحرب والسلام.

- كيف يتحدث عن الأحزاب (أنواعها، شروط الانضمام إليها).

- كيف يسال عن اتجاهات الفكر السياسي بشكل عام ومبسط.

- كيف يتعرف على العلاقة بين بلده والبلدان الأخرى (الأفريقية، العربية، الإسلامية، العالمية).

القسم الثالث

الموضوعات الثقافية العامة

نوع الثقافة المستهدفة:

إذا كانت المواقف المقترحة السابقة تنتمي إلى المفهوم الأنثروبولوجي الواسع للثقافة فإن الموضوعات المقترحة الحالية تنتمي إلى الثقافة بمفهومها المهذب. ولعله أقرب إلى التعريف المشهور للثقافة بأنها فن كثقافة. . . أي أن يكون الفرد على قدر مناسب من الإلمام بمعلومات ومعارف تنتمى إلى تخصصات مختلفة ومجالات اهتمام متباينة، سياسية أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو فنية أو علمية أو أدبية. . . أو غيرها.

وهنا يجد معدو برامج تعليم اللغات أنفسهم في حيرة بين أمرين بين تقديم موضوعات ثقافية تمثل مواطن اهتمام عند الدارسين. وبين تقديم موضوعات ثقافية تمثل مواطن اهتمام عند المؤلفين أنفسهم لاعتبارات أيديولوجية أو غيرها.

التوفيق بين الأمرين واجب؟ فلا يتصور إغفال اهتمامات الدارسين لحساب الأغراض المباشرة وغير المباشرة من تعليم الثقافات الأجنبية. ولايتصور في المقابل إغفال الأخرى تماما لحساب الأولى. ومثل هذا الصراع بين الأمرين غير موجود بحمد الله عند تدريس العربية كلغة ثانية للشعوب الإسلامية الناطقة بغيرها. فالأهداف التي نتوخاها ـ نحن معلمي العربية ـ من تدريس الثقافة العربية الإسلامية لأفراد هذه الشعوب هي إلى حد كبير ما يعبر هؤلاء الأفراد عن الرغبة في الإلمام بها. فالإسلام هو المظلة التي تلتقى تحتها ثقافات هذه الشعوب.

إن للمجتمعات الإسلامية على تباين ثقافاتها المحلية بما في ذلك لغاتها وعاداتها وتقاليدها وظروفها الزمانية والمكانية ذاتية ثقافية متميزة تجمع بين المسلمين في مختلف بقاع الأرض وعلى امتداد الزمان.

وتعرف اليونسكو الذاتية الثقافية في دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية(١) بأنها **«الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية حيث ترى انطباعاتنا الخاصة بصفة مستمرة مما يمكننا من بناء شخصياتنا من خلال التعليم والتعبير عنها في العمل الذي يؤثر بدوره في العالم الذي نحيا فيه. وعلى الرغم من أن أشكالها وتكويناتها قد تكون**

---

(1)Paractical Guide to the World Decade for Cultural Development (UNESCO, 1088).

غيـر واضحة إلا أنها تعـد بالنسبة لكل منـا كأفراد نوعا من المعـادلة الأسـاسيـة التي تفرز بطريقة إيجابية أو سلبية الطريقة التي ننتسب بها إلى جماعاتنا وإلى العالم بصفة عامة».

اهتمامات الدارسين:

في ضوء هذا يبدو لنا مبرر الاستناد إلى اهتمامات الدارسين المسلمين نحو الثقافة العربيـة كمنطلق لاختيـار المحاور التي تدور حولهـا موضوعات القـراءة في كتب تعليم العربية كلغـة ثانية. فمثل هذه الاهتمـامات تعكس في رأينا التمسك بالذاتية الإسـلامية التي يلتقى على الإحساس بها المسلمون من مختلف بقاع العالم.

نعود إلى طرح السؤال: ما موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل الطلاب إلى القراءة حولها في برامج تعليم العربية كلغة ثانية؟

وتحديد هذه الموضوعات يمكن أن يتم بعدة أساليب، أكثرهـا مصداقية وموضوعية الدراسة الميدانيـة. تلك التي يتم فيها الاتصـال المباشر بالدارسين أنفسهم وسـؤالهم عما يرغبون القراءة حوله من موضوعات الثقافة العربية الإسلامية.

وفيما يلى يعرض الكاتب نتائج دراسة ميدانية قام فيها بإعداد استبيان يشتمل على ١٥٧ موضوعا تندرج تحت عشرين مجالا من مجالات الاهتمام الثقافي.

ولقد طبق الاسـتبيـان على ٢٨٠ طالبا ممن يدرسون العـربية كلغة ثانيـة بالمعاهد الآتية:

- معهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة (٢٣٨ طالبا).
- معهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض (٢٣ طالبا).
- معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود بالرياض (١٩ طالبا).

ويمثل هؤلاء الطلاب ٣٢ جنسية تنتمى إلى الدول الآتية:

أثيوبيا، أمريكا، إندونيـسيا، أفغانستان، أوغندة، باكسـتان، بنجلاديش، بورما، تايلاند، تركيا، تنزانيا، جـامبيا، جنوب إفريقيا، چيبوتى، سـاحل العاج، سنغافورة، السنغال، سـيراليون، الصـومال، الصين، غانـا، غينيا، الفلبين، قـبرص، كمـبوديا، ليبيريا، مالديف، مالي، ماليزيا، موريشوس، نيجيريا، الهند.

وينطق هؤلاء الدارسون المسلمـون ٤٢ لغة. ولقد تفاوتت درجـة اهتمام الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية الإسـلامية. إذ يأتى بعضها في المرتبة الأولى وبعضها في المرتبة الثـانية، بينمـا يتأخر بـعضهـا الثالث للمرتـبة الثالثـة. وفيمـا يلي حصـر لهذه الموضوعات في مراتبها الثلاث.

(أ) موضوعات المرتبة الأولى: حظيت الموضوعات الآتيـة بأعلى درجة من الوزن النسبي لدرجة الرغبة في قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية:

١ ـ مفهوم الإسلام وأركانه.

٢ ـ حول القرآن الكريم (نزوله، سوره، جمعه.... إلخ).

٣ ـ تفسير القران الكريم.

٤ ـ إعجاز القرآن الكريم (البياني، العلمي... إلخ).

٥ ـ القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم.

٦ ـ ترجمات معاني القرآن الكريم.

٧ ـ السنة النبوية (تعريفها، تدوينها، مكانتها في الإسلام... إلخ).

٨ ـ سيرة الرسول ﷺ.

٩ ـ صور من أخلاق الرسول ﷺ.

١٠ ـ مصادر التشريع الإسلامي.

١١ ـ نظام العمل في الإسـلام (شروط العـمل، حقوق العـامل، وصاحب العمل... إلخ).

١٢ ـ النظام الاقتصادي في الإسلام.

١٣ ـ تاريخ المساجد في بعض البلاد الإسلامية.

١٤ ـ المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه.

١٥ ـ المسجد النبوي وقصة بنائه.

١٦ ـ أسس العقيدة في الإسلام.

١٧ ـ دور العبادة في الأديان الأخرى.

١٨ ـ ظاهرة الوحي في الإسلام.

١٩ ـ نظرة الإسلام إلى النفس الإنسانية.

٢٠ ـ أسس الأخلاق في الإسلام.

٢١ ـ العلاقة بين اللغة العربية والإسلام

٢٢ ـ مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٢٣ ـ تعدد زوجات الرسول ﷺ.
٢٤ ـ حقوق الزوج والزوجة في الإسلام.
٢٥ ـ الطلاق في الإسلام.
٢٦ ـ نظام الأسرة في الإسلام.
٢٧ ـ حقوق وواجبات المرأة في الإسلام.
٢٨ ـ دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العالمية.
٢٩ ـ تأثير الإسلام في ثقافات الشعوب الأخرى.
٣٠ ـ حركات التبشير ضد الإسلام.
٣١ ـ خصائص الحضارة الإسلامية ومستقبلها.
٣٢ ـ النظام السياسي في الإسلام.
٣٣ ـ كيف انتشر الإسلام.
٣٤ ـ المسجد الأقصى (تاريخه، مكانته في الإسلام. . . إلخ).
٣٥ ـ نظرة الإسلام إلى الحرب (أغراضها، قواعدها. . . إلخ).
٣٦ ـ رأى الإسلام في مشكلات العصر (الفقر، البطالة. . . إلخ).
٣٧ ـ صور من الجهاد الإسلامي اليوم (كما في أفغانستان).
٣٨ ـ قصص القرآن الكريم.
٣٩ ـ طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٤٠ ـ موقف الإسلام من قضايا العلم الحديث.
٤١ ـ نظرة الإسلام إلى العلم.
٤٢ ـ المذاهب الأربعة وأئمتها (ابن حنبل، أبو حنيفة، مالك، الشافعي).
٤٣ ـ موقف الإمام مالك من الأديان الأخرى.
٤٤ ـ مدينة القدس بين الإسلام والديانات الأخرى.
٤٥ ـ لماذا حرم الإسلام الزنا، والربا والقمار والخمر.
٤٦ ـ موافق ولماذا حرم كلا من: فراسيس ﷺ، المملوك، الإسلامية.
٤٧ ـ كيف دعا الرسول ﷺ الملوك إلى الإسلام.
٤٨ ـ الآثار الإسلامية في مكة والمدينة.

٤٩ ـ الحرية في الإسلام.

٥٠ ـ حقوق الإنسان في الإسلام.

(ب) **موضوعات المرتبة الثانية**: حصلت الموضوعـات الآتية على درجات أقل من درجات موضوعات المرتبة الأولى من حـيث الوزن النسبي لدرجة الرغبة في القراءة عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية:

١ ـ موقف الإسلام من الماركسية.

٢ ـ موقف الإسلام من الرأسمالية.

٣ ـ أساليب تحصيل الثروة وتنميتها في الإسلام.

٤ ـ تأثير الثقافة العربية في الثقافة الغربية.

٥ ـ موقف الإسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة.

٦ ـ نساء شهيدات في الإسلام.

٧ ـ مشكلات نشر اللغة العربية في العالم المعاصر.

٨ ـ تأثير اللغة العربية في لغات بعض الشعوب المسلمة.

٩ ـ الخط العربي (تاريخه، أنواعه، مشكلاته) Arabic Script.

١٠ ـ عوامل التطور في اللغة العربية.

١١ ـ دور الاستعمار في محاربة اللغة العربية.

١٢ ـ خصائص الكتابة العربية.

١٣ ـ أنواع المعاجم والقواميس العربية.

١٤ ـ شعر الرثاء في الأدب العربي.

١٥ ـ المرأة العربية في الحياة العامة.

١٦ ـ قضية الزواج من المرأة غير المسلمة.

١٧ ـ أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة.

١٨ ـ تنظيم النسل في الإسلام Birth Control.

١٩ ـ التبنى في الإسلام Adoption.

٢٠ ـ آداب وتقاليد الزيارة الإسلامية.

٢١ ـ تقاليد العلاقة بين الصغير والكبير في الإسلام.

٢٢ ـ تحديات Challangs تواجهها الثقافة العربية اليوم.
٢٣ ـ أسباب ركود الحضارة الإسلامية.
٢٤ ـ مكانة المكتبة في الحضارة العربية (مكتبة بغداد، قرطبة... إلخ).
٢٥ ـ الغزو الفكري، أبعاده وأساليب مواجهته.
٢٦ ـ المستشرقون وموقفهم من الإسلام.
٢٧ ـ الإذاعات العربية وبرامجها.
٢٨ ـ الصحف العربية (أنواعها، اهتماماتها... إلخ).
٢٩ ـ حقوق الطفل في الإسلام.
٣٠ ـ موقف الإسلام من الشعر.
٣١ ـ أشهر الخطباء في الإسلام.
٣٢ ـ تقاليد الشعوب العربية في رمضان.
٣٣ ـ جامعة الدول العربية.
٣٤ ـ قضية فلسطين.
٣٥ ـ دور المرأة العربية في النشاط السياسي.
٣٦ ـ دعوة الإمام محمد بن عبدالوهاب.
٣٧ ـ بعض الحركات الإسلامية (مثل السنوسية، والمهدية... إلخ).
٣٨ ـ العلاقات بين الدول العربية والعالم.
٣٩ ـ الأقليات الإسلامية في العالم ومشكلاتها.
٤٠ ـ فكرة الجامعة الإسلامية.
٤١ ـ تاريخ الطب في الحضارة العربية الإسلامية.
٤٢ ـ مسرح الأطفال في البلاد العربية.
٤٣ ـ الدرجات العلمية في البلاد العربية (أنواعها، شروط الحصول عليها).
٤٤ ـ مشكلة الأمية في البلاد العربية.
٤٥ ـ الجامعات الإسلامية الكبرى (الأزهر، الزيتونة، عليكرة... إلخ).
٤٦ ـ الجامعات العربية ونظم الدراسة بها.

٤٧ ـ نظم التعليم العام في البلاد العربية.

٤٨ ـ تعليم البنات في البلاد العربية.

٤٩ ـ أهداف التربية الإسلامية وميادينها.

٥٠ ـ مشكلة هجرة العقول العربية إلى أوربا وأمريكا.

٥١ ـ الفرق المختلفة (الشيعة، المعتزلة، الخوارج... إلخ).

٥٢ ـ حقوق أهل الكتاب في الإسلام.

٥٣ ـ قصص عن الرحالة العرب والمسلمين (ابن جبير، ابن بطوطة...إلخ).

٥٤ ـ نصوص من أمهات الأدب العربي (البيان والتبيين، الكامل للمبرد...إلخ).

٥٥ ـ القمر الصناعي العربي.

٥٦ ـ مشكلات التنمية في بعض المجتمعات المسلمة (باكستان، إندونيسيا، ماليزيا، مصر.... إلخ).

٥٧ ـ المدن العربية القديمة.

٥٨ ـ تاريخ دخول الإسلام في بعض البلاد.

٥٩ ـ موقف الإسلام من الرسم والتصوير.

٦٠ ـ تاريخ المجتمع العربي قبل الإسلام (الجاهلية).

٦١ ـ الحسن بن الهيثم وعلم الفيزياء.

٦٢ ـ هارون الرشيد.

٦٣ ـ مصادر الثروة العربية في العالم العربي.

٦٤ ـ خصائص العمارة الإسلامية.

٦٥ ـ الأمثال العربية.

٦٦ ـ موقف الإسلام من مناهج البحث العلمي المعاصر.

٦٧ ـ صيد الطيور العربية.

٦٨ ـ المتاحف الإسلامية والعربية.

٦٩ ـ التقويم الهجري والفرق بينه وبين التقويم الميلادي.

(جـ) موضوعات المرتبة الثالثة: حصلت الموضـوعات الآتيـة على أقل درجة في الوزن النسبي لدرجة الرغبـة في قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية:

١ ـ التنمية الزراعية في البلاد العربية.

٢ ـ النقود العربية (أنواعها وتاريخها).

٣ ـ دور النفط في المجتمع العربي.

٤ ـ الثروة المائية في البلاد العربية.

٥ ـ الطاقة الذرية في البلاد العربية.

٦ ـ مشكلات التنمية في البلاد العربية.

٧ ـ التليفزيون العربي (تاريخه، قنواته، برامجه... إلخ).

٨ ـ الغزل العذري في الأدب العربي.

٩ ـ خصائص الشعر العربي ومكانته في الثقافة العربية.

١٠ ـ الموسيقى العربية (خصائصها، أهم شخصياتها... إلخ).

١١ ـ الموشحات الأندلسية.

١٢ ـ خصائص الأدب العربي في عصوره المختلفة.

١٣ ـ نظام وتقاليد البيع والشراء في الأسواق العربية.

١٤ ـ الأعياد والاحتفالات في المجتمعات العربية.

١٥ ـ الأزياء العربية في مختلف العصور.

١٦ ـ تقاليد الزواج في الأسرة العربية.

١٧ ـ الشباب العربي ووقت الفراغ.

٨١ ـ الفلاح والقرية العربية.

١٩ ـ الظروف الصحية في البلاد العربية.

٢٠ ـ أساليب تنشئة الطفل العربي.

٢١ ـ ألعاب الأطفال في البلاد العربية.

٢٢ ـ مسرح الأطفال في البلاد العربية.

٢٣ ـ برامج الأطفال في التليفزيون العربي.
٢٤ ـ أدب الأطفال في التليفزيون العربي.
٢٥ ـ نظام الهجرة واكتساب الجنسية في البلاد العربية.
٢٦ ـ نظام الشرطة في البلاد العربية.
٢٧ ـ احتياجات الدول العربية من العمالة الأجنبية.
٢٨ ـ الألعاب الرياضية الشائعة في البلاد العربية.
٢٩ ـ المعالم السياحية في البلاد العربية.
٣٠ ـ الفنادق في البلاد العربية.
٣١ ـ سباق الخيل والهجن (الجمال).
٣٢ ـ المبارزة بالسيوف في البلاد العربية.
٣٣ ـ الفروسية في الحياة العربية.
٣٤ ـ تاريخ الموانئ العربية (الجوية، البحرية، البرية).
٣٥ ـ الأثاث العربي.
٣٦ ـ ظرفاء العرب.
٣٧ ـ عادات الطعام وقيمه في المجتمع العربي.



القسم الرابع

الدوائر الثقافية

دوائر الحركة:

عند إعداد برنامج أو كتاب لتعليم العربية كلغة ثانية في بلد إسلامي كماليزيا (على سبيل المثال) نجد أنفسنا مضطرين إلى تغطية أربعة أنواع من الثقافة يتحرك المواطن الماليزي فيها، على اختلاف بينها في مدى الحركة واتساعها وعمقها.

وفيما يلي حديث عن هذه الدوائر الأربعة التي ينبغي أن يغطيها المحتوى الثقافي في برامج وكتب تعليم العربية في ماليزيا (والقياس هنا يتسع ليشمل أية دولة إسلامية أخرى). مع اقتراحنا للموضوعات التي يمكن أن تندرج تحت كل دائرة منها:

(أ) **الدائرة الأولى ـ الثقافة الإنسانية العامة:** بفضل ثورة الاتصال لم تعد هناك حدود فاصلة تقضي بأبعاد تأثير ثقافة على أخرى. الإنسان المعاصر تشغله بشكل عام هموم مشتركة وقضايا عامة.

من هنا تنشأ الحاجة إلى تعريف الدارس (الماليزي على سبيل المثال) ببعض أنماط الحياة في مجتمعات وبلاد أخرى. وكذلك تعريفه بأدبها وفنونها وغير ذلك من أشكال الثقافة بمفهومها المهذب.

١ ـ إن الدارس الماليزي شأنه شأن غيره من الدارسين في بلدان أخرى يجد نفسه رضى أم لم يرض متأثرا بما يجرى في بلاد أخرى تبعد عنه أو تقترب منه.

٢ ـ إن الثقافة على حد تعبير اليونسكو في «دليل العقد العالمي للتنمية الثقافية» تعد الأداة المفضلة للاتصال بين الناس، حيث إنها يمكن أن تقدم إسهاما قويا لتقوية التفاهم الدولي من خلال التعرف على خصوصية أشكال التعبير والقيم الثقافية لكل مجتمع.

ومن منظورنا الخاص نعتبر أن تعريف الدارس بأنماط الثقافات الأخرى خطوة على طريق تحقيق التفاهم العالمي بين مواطني الشعوب المختلفة.

إن أشكال التعبير الفني هي بلا ريب وسائل يمكن عن طريقها التقريب بين مشاعر الناس في ثقافات متباينة، يقف الإنسان من خلالها على ما يشغل أخاه الإنسان في مجتمعات أخرى من هموم وما يطمح إلى تحقيقه من آمال، وما تثيره حياته الخاصة من قضايا...

ففي الأدب كما يقول ميخائيل نعيمه مثلا: يسمع المرء نبضات قلبه في نبضات قلب سواه ويلمس أشواق روحه في أشواق روح غيره، ويشعر بأوجاع جسمه في أوجاع جسم في إنسان مثله. هناك تتخذ عواطفه الصماء لسانا من عواطف الشاعر، وتلبس أفكاره رداء من نسيج أفكار الكاتب فيرى من نفسه ما كان خفيا عنه، ونطق بما كان لسانه عيبا عن النطق به، فيتقرب من نفسه ويتقرب من العالم.

إن الحضارة الإسلامية التي تنتسب إليها ماليزيا لم تكن إلا حلقة في سلسلة الحضارة الإنسانية بوجه عام (تاريخيا)، كما أنها لم تعد (جغرافيا) بمعزل عن غيرها من الحضارات. مما يستلزم تقديم بعض هذه الملامح والمواقف الإنسانية العامة. وبعض آداب الشعوب الأخرى للدارسين في برامج وكتب تعليم العربية كلغة ثانية في بلد كماليزيا.

ومن **الموضوعات العالمية** التي نقترح تضمينها في البرامج والكتب ما يلي:

١ ـ عادات وتقاليد الشعوب.

٢ ـ قصص أطفال عالمية.

٣ ـ جغرافية العالم.

٤ ـ أحداث بارزة من تاريخ العالم.

٥ ـ الطاقة ومشكلات العالم.

٦ ـ ألعاب رياضية متميزة في دول العالم.

٧ ـ الأسواق العالمية.

٨ ـ التراث الإنساني العالمي (شكسبير. . . إلخ).

٩ ـ نظم التعليم في العالم.

١٠ ـ مدن ذات شهرة عالمية.

١١ ـ جمعية الأمم المتحدة (تاريخها ودورها).

١٢ ـ منظمات دولية (اليونسكو، اليونيسيف).

١٣ ـ نوادر وطرائف عالمية.

١٤ ـ التعاون الدولي بين الشرق والغرب.

١٥ ـ حكم وأمثال عالمية.

١٦ ـ فنون عالمية (موسيقى، رسم، نحت. . . . إلخ).

١٧ ـ جامعات عالمية.

١٨ ـ وثيقة حقوق الإنسان العالمية.

١٩ ـ اختراعات عالمية.

٢٠ ـ مفكرون وكتاب وعلماء عالميون.

٢١ ـ نشاط رياضي عالمي (الألعاب الأوليمبية... إلخ).

(ب) **الدائرة الثانية ـ الثقافة الإسلامية**: إذ هي الثقافة المعيارية التي تحدد لنا مواصفات السلوك الواجب في كل شكل من أشكال العلاقة بين الفرد وربه، والفرد ومجتمعه، والفرد ونفسه. كما أنها المظلة التي تضم ماليزيا مع شقيقاتها من البلدان الإسلامية. ومما يبعث على التفاؤل تمكّن العقيدة الإسلامية في نفوس الماليزيين والتمسك بأداء الشعائر الإسلامية ما وسعهم الجهد. إلا أنهم، مع ذلك في حاجة إلى ما يلي:

١ ـ تدعيم المفاهيم الإسلامية في نفوس التلاميذ حتى لايضعف بعضهم في مستقبل حياته أمام إغراءات التبشير الذي ما زال يبحث له عن مكان في ماليزيا.

٢ ـ إبراز دور الدين في تغيير حياة الفرد وتحسين مستواه، إن للإسلام قولا في مختلف مناحي الحياة. وينبغي أن يبرز ذلك حتى لا ينفصل في حياة التلميذ مفهوم الدين عن متطلبات التنمية.

٣ ـ تصحيح النظرة إلى اللغة العربية وعلاقتها بالإسلام. فلا يتصور أحد أن هذه العلاقة تعنى تحجيم حركة هذه اللغة وقصرها على أداء الشعائر دون توظيفها في مجالات الحياة بدعوى أنها لغة دين وطقوس أخروية، تاركين التفاعل مع الحياة للغة الإنجليزية أو الملاوية أو الصينية التي يقضون بها شئون حياتهم! إن مثل هذا المفهوم يسيء إلى الأمرين معا؛ إلى اللغة العربية ذاتها وإلى المفاهيم الدينية أيضا. إذ تصبح ممارسة هذه المفاهيم رهنا أيضا باللغة العربية ومحددة بها.

ومن **الموضوعات الإسلامية** التي نقترح تضمينها في برامج وكتب تعليم العربية ما يلي:

١ ـ خريطة العالم الإسلامي.

٢ ـ الإسلام عقيدة وشريعة.

٣ ـ القرآن الكريم (نزوله، جمعه، تفسيره.... إلخ).

٤ ـ الحديث النبوي وعلومه.

٥ ـ مساجد ذات تاريخ (المسجد الحرام، المسجد النبوي، المسجد الأقصى).
٦ ـ مدن إسلامية (مكة المكرمة، المدينة المنورة. . . . إلخ).
٧ ـ مفكرون مسلمون (ابن خلدون. . . . إلخ).
٨ ـ المتاحف الإسلامية.
٩ ـ الرياضة في الإسلام.
١٠ ـ مكانة المرأة في الإسلام.
١١ ـ الإسلام والعمل.
١٢ ـ الاقتصاد الإسلامي (الثروة وكيفية تحصيلها وإنفاقها).
١٣ ـ من سيرة الرسول ﷺ وأخلاقه.
١٤ ـ الحضارة الإسلامية ودورها في الحضارة العالمية.
١٥ ـ جامعات إسلامية كبرى (الأزهر، الزيتونة، عليكرة).
١٦ ـ الفتوحات الإسلامية.
١٧ ـ عوامل انتشار الإسلام في أفريقيا.
١٨ ـ الإسلام والعلم الحديث.
١٩ ـ العمارة الإسلامية.
٢٠ ـ منظمات إسلامية (إيسيسكو)
٢١ ـ مشكلات العالم الإسلامي.
٢٢ ـ الحكومة في الإسلام.
٢٣ ـ تاريخ التربية الإسلامية.
٢٤ ـ القدس، قضية إسلامية.
٢٥ ـ الأدب الإسلامي.
٢٦ ـ علماء مسلمون (ابن الهيثم، جابر بن حيان. . .).
٢٧ ـ الفلسفة الإسلامية.
٢٨ ـ تاريخ العلاقات بين العالم الإسلامي والأجنبي.

ولقد يبدو في بعض هذه الموضوعات تكرار مع موضوعات أخرى مطروحة عند الإجابة عن السؤال الثالث. إذ تمثل مواطن اهتمام عند الدارسين ويرغبون في القراءة

حولها، إلا أنها ترد هنا في سياق مختلف إذ تمثل محاور اهتمام في الثقافة الإسلامية ذاتها.

(جـ) **الدائرة الثالثة ـ الثقافة العربية**: لعل من أبرز الحقائق التي يسلم بها المشتغلون بدراسة اللغة العربية أن هذه اللغة تعكس بصدق حياة الإنسان العربي وقيمه وتقاليده وغيرها من أشكال الثقافة.

وإذا كان بالثقافة العربية عناصر جاهلية، وقيم تبعد كثيرا أو قليلا عما يحث عليه الإسلام، وإذا كانت الثقافة العربية مصدرا لا غنى عنه من مصادر اختيار المحتوى الثقافي للغة العربية ونحن نعلِّمها، يطرح السؤال نفسه: ماذا ينبغي أن نختار من هذه الثقافة؟

هل الباب على مصراعيه حتى تتضمن كتب تعليم العربية مختلف أنماط ثقافتها؟

هل نعلِّم الدارسين غير العرب قيم الذين.

لا يسألون أخاهم حين يندبهم ... في النائبات على ما قال برهانا؟

فالنجدة في عرف هؤلاء القوم شيء لا يعترف بتقصى الحقائق أو استطلاع الأمور قبل إصدار الأحكام، أو موضوعية النقاش والجدل، أو حتى الإنصات للخصم فقد يكون صاحب حق!

هذه إذن ثقافة وصفية.. فلننظر إلى موقع الثقافة المعيارية فيها. يقول ﷺ: **انصر أخاك ظالما أو مظلوما** (قالوا نعرف كيف ننصر أخانا وهو مظلوم، فكيف ننصره وهو ظالم يا رسول الله؟ قال: **بأن تردوه عن الظلم**.

هل نعلِّم الدارسين غير العرب قيم الذين قال شاعرهم:

ونشرب إن وردنا الماء صفوا ... ويشرب غيرنا كدرا وطينا؟

أين الإيثار إذن؟ ولننظر في ضوء ذلك إلى الثقافة المعيارية في هذا المقام قال ﷺ: **لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه**.

مع هؤلاء الشعراء الذين عبروا عن أقوامهم الحق فيما قالوا حين ننظر إليه في ضوء المرحلة التي قيل فيه. إنها الجاهلية التي سبقت بزوغ فجر الإسلام ولهذه المرحلة قيمها مما لامجال للحديث عنه هنا.

نضرب هذه الأمثلة فقط للتدليل على الفرق بين ثقافة وصفية فيها عناصر جاهلية وبين ثقافة معيارية ترفض هذه العناصر الجاهلية.

من هنا يصبح أمامنا معياران أساسيان لاختيار أنماط الثقافة العربية التي يمكن تعليمها للدارسين في برامج وكتب تعليم العربية كلغة ثانية. هذان المعياران هما:

١ ـ أن يختار من أنماط الثقافة العربية ما يعتبر لازما لفهم اللغة المستخدمة. فاللغة لا تستخدم إلا في سياق. والحديث عن السياق يعنى، من بين ما يعنيه، الإطار الثقافي الذي استخدمت فيه.

٢ ـ أن يختار من أنماط الثقافة العربية ما يتمشى مع أنماط الثقافة الإسلامية لا ما ينقضها. فإذا حتمت الأمور اختيار الأخرى وجب الحرص عند تقديمها أو التعليق عليها حتى لا تتحول إلى نماذج يقتدى بها الدارس.

ومن الموضوعات العربية التي نقترح تضمينها في برامج وكتب تعليم العربية ما يلي:

١ ـ خريطة العالم العربي.
٢ ـ الجامعة العربية ومنظماتها.
٣ ـ جغرافية العالم العربي (مساحته، أنهاره، محيطاته. . . إلخ).
٤ ـ المرأة العربية.
٥ ـ الاقتصاد العربي.
٦ ـ الطاقة في البلاد العربية (النفط وغيره).
٧ ـ الوطن العربي.
٨ ـ كليلة ودمنة.
٩ ـ القصة العربية.
١٠ ـ فلسطين، قضية وتاريخ.
١١ ـ الخط العربي.
١٢ ـ الأدب العربي.
١٣ ـ نوادر وطرائف عربية.
١٤ ـ النقود العربية.
١٥ ـ الطعام العربي.
١٦ ـ الأسواق العربية.
١٧ ـ الرياضة العربية (الفروسية).
١٨ ـ التنمية الزراعية في البلاد العربية.
١٩ ـ الموسيقى العربية.

٢٠ ـ الموشحات الأندلسية.

٢١ ـ التليفزيون العربي.

٢٢ ـ التعليم في البلاد العربية.

٢٣ ـ مدن عربية.

٢٤ ـ شخصيات عربية.

٢٥ ـ السياسة العربية.

٢٦ ـ الأثاث العربي.

٢٧ ـ التجمعات العربية (مجلس التعاون العربي، الخليجي، المغربي. . إلخ).

٢٨ ـ تقاليد عربية (الزواج. . إلخ).

٢٩ ـ اللغة العربية وتطورها.

(د) **الدائرة الرابعة ـ الثقافة المحلية:** ما دمنا نتحدث عن بلد إسلامي يتم فيه تعليم العربية كلغة ثانية، فالمقصود بالثقافة المحلية هنا ثقافة البلد الذى ينتمى إليه الدارس. وتمثل الدائرة الرابعة التى ينبغي أن تتحرك فيها عملية اختيار المحتوى الثقافى في برامج وكتب تعليم العربية. إذ هى المحيطة بالدارس. والكتاب الجيد هو الذي يعكس بيئة الفرد ويلقي الضوء عليها. ويمكِّنه من التفاعل معها بكفاءة. ومن هنا تأتى الدعوة إلى توطين الكتب (أي جعلها وطنية الطابع). وألا يعنى ذلك الأخذ المطلق بمفاهيم وأنماط الحياة في هذا المجتمع. فالتعامل مع الثقافات بشكل عام يحتم تطبيق مبدأ الانتقاء. ففي الوقت الذى نربط الدارس المسلم غير العربي بتراثه، ونعرِّفه بتاريخ أجداده، ننتقي له من أنماط الحياة المعاصرة في مجتمعه ما ينبغي تنميته وندرِّبه على انتقاء ماينبغي تغييره.

الثقافة الماليزية، والباكستانية، والصومالية، وغيرها من ثقافات الشعوب الإسلامية وثقافات وصفية. تصور لنا ما هو كائن ويصدق عليها بعض ما قلناه عن الثقافة العربية. . فيها ماهو إسلامي بحت، وما هو قريب من الإسلام بمثل ما فيها ما هو بعيد عنه.

إن السياق الاجتماعي والخصوصية القومية والذاتية تتضح على المفاهيم النظرية الكلية الكونية وتصبغها إلى حد ما بصبغتها الخاصة. هذه حقيقة قلما نختلف عليها. . مما يستوجب شدة الحرص عند اختيار المفاهيم والأنماط الثقافية المحلية التى ينبغي ان نضمنها برامج وكتب تعليم العربية كلغة ثانية.

ومن الموضوعات المحلية التي نقترح تضمينها في برامج وكتب تعليم العربية ما يلي:

١ ـ خريطة البلد (موقعها، محافظاتها.. إلخ).

٢ ـ جغرافية البلد.

٣ ـ تاريخ الشعب.

٤ ـ دخول الإسلام فيه.

٥ ـ من مآسي الاستعمار في هذا البلد (إن كان قد استعمر).

٦ ـ كفاح الشعب ضد الاستعمار.

٧ ـ المرافق الحضارية وال مجتمعات الجديدة في البلد.

٨ ـ التنمية في هذا البلد (زراعية، صناعية).

٩ ـ عادات وتقاليد الشعب.

١٠ ـ الرياضة في هذا البلد.

١١ ـ الفن (موسيقى، نحت، مسرح.. إلخ).

١٢ ـ الأدب العربي في هذا البلد.

١٣ ـ اللغة العربية في هذا البلد.

١٤ ـ التعريب وقضاياه في هذا البلد.

١٥ ـ الحيوان والطيور والنبات.

١٦ ـ موقع البلد في المجتمع الدولي.

١٧ ـ النظام السياسي.

١٨ ـ مسيرة العلم (تراجم ذاتية لبعض المفكرين والعلماء والأدباء والفنانين المحليين).

١٩ ـ الجيش والشرطة (رجل المرور، والأمن العام.. إلخ).

٢٠ ـ النظام التعليمي.

٢١ ـ أغاني الأطفال.

٢٢ ـ مساجد ذات تاريخ.

٢٣ ـ الطبيعة ومظاهر الجمال في هذا البلد.

٢٤ ـ علاقات العالم العربي والإسلامي مع هذا البلد.

٢٥ ـ علاقات الدول المجاورة مع هذا البلد.

خلاصة وتوصية:

استهدفت الدراسة الحالية تقديم تصور لإطار يتحرك فيه اختيار المحتوى الثقافي في برامج وكتب تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية في ضوء كل من:

- محددات اختيار هذا المحتوى.
- مواقف الحياة العامة التي ينبغي أن تدور حولها الموضوعات.
- الموضوعات الثقافية العامة التي يميل إليها الطلاب.
- الدوائر الثقافية التي ينبغي أن تتحرك فيها هذه البرامج والكتب.

وإذا كان لهذه الدراسة هدفان رئيسان يمثل الهدف السابق أولهما، فإن الهدف الثاني وهو الأصل في الدراسة فيتلخص في التماس الطريق نحو الاحتفاظ بالهوية الإسلامية بين أفراد الشعوب المسلمة عربية أم غير عربية.

إن لنا نحن شعوب المجتمعات الإسلامية، ذاتية ثقافية Cultural Identity تجمع بين أفراد هذه الشعوب في مختلف بقاع الأرض ومع امتداد الزمان كما سبق القول(*)... والقضية التي يجب أن تشغلنا الآن هي نوعية الإطار الثقافي الذي يمكن أن يساعد على الاحتفاظ بهذه الذاتية أمام ذاتيات الشعوب الأخرى وتيارات المستغربين منا!

وتدق اليونسكو ناقوس الخطر عندما تعلن في دليل عقد العمل العالمي للتنمية الثقافية أنه قد أصبح من الواضح بطريقة متزايدة أن ما يشكل الأساس القوى للحياة الثقافية للشعوب بات مهددا بالخطر. فالتأثير الثقافي العالمي الواسع المدى لعدد معين من النماذج الثقافية، وتأثير الإعلانات ووسائل الإعلام أو نمطية الأذواق وأساليب الحياة التي تغريها الطرق النمطية للإنتاج، وتهالك بعض القيم التقليدية، وصعوبة إيجاد قيم جديدة كلها ظواهر تساعد على توضيح اهتمام عدد كبير من المجتمعات بالمحافظة على ذاتيتهم الثقافية والدفاع عنها وتعزيزها.

وفي الإسلام، بحمد الله، من المقومات ما هو كفيل بحفظ هذه الذاتية لو تكاتفت الجهود، وصدقت النوايا، وانطلق العمل على أسس علمية رصينة.

وبنظرة متفحصه لما يكتب عن الإسلام في كثير من إصدارات الغرب توضح بجلاء خطورة المرحلة التي تمر بها، وضراوة الحرب التي تشن علينا.

إن مما أساء وما زال يسيء للثقافة العربية الإسلامية، ما يشيع في كثير من هذه الإصدارات من اتجاهات معادية وما تتسم به سمات... ومن هذه السمات:

(*) سبق أن عرضنا بالتفصيل لمفهوم الذاتية الثقافية في الدراسة الأولى من هذا الكتاب.

- الاقتباس المشبوه من كتابات مفكري الإسلام.
- تجميع أنصاف الحقائق وإذاعتها بقصد تشويه الحقيقة وليس فقط الكذب عليها.
- الاعتماد على التقارير المتحيزة ضد العرب والمسلمين.
- العجز عن فهم ما يكتبه العرب والمسلمون أحيانا.
- التقبل غير الناقد للأدلة التي تدعم وجهة نظر المغرضين.
- المبالغة في الأدلة غير المؤكدة.

وشيوع مثل هذه السمات في كتابات أجنبية ليس إلا مؤشرا صادقا لموقف أصحاب هذه الكتابات من الثقافة العربية الإسلامية، وعاملا يستنهض هممنا لكي نحصن أبناءنا ضدها ونقوى جدار المناعة ضدهم لمواجهتها.

ومن النوافذ التي يمكن أن تتسع لتستوعب جهودنا في هذا السبيل برامج وكتب تعليم العربية كلغة ثانية. فاللغة والثقافة كما سبق القول وجهان لعملة واحدة... فضلا عن أن اللغة العربية والثقافة الإسلامية يسيران يدا بيد... فتعليم العربية بلا شك سوف يساعد الدارسين على اكتساب نظرة واضحة عن الإسلام.. وتصور موضوعي للفكر الإسلامي.

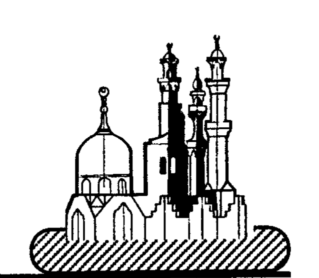
ولنذكر في هذا الصدد ما ورد في التوصية الرابعة من توصيات المؤتمر العالمي الثالث للتعليم الإسلامي والتي عقدت في داكا في الفترة من ٥/١١ مارس ١٩٨١، إذ تنص هذه التوصية على ما يلي:

يرى المؤتمر أنه لا مناص من تشجيع تدريس اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية. على أن يؤخذ بعين الاعتبار تنوع وتباين الألسنة المعنية والوطنية في هذه البلاد واختلاف الرسم العربي للحروف في هذه الدول، وضرورة تطوير ذلك بمنأى عن تدريس اللغة العربية بحيث لا يتعارض ذلك مع السياسات الداخلية لكل بلد إسلامي.

إن قوة الإسلام تكمن في وحدة الأمة والحفاظ على التراث الإسلامي وتطويره، وإثرائه والإبقاء على التقاليد الإسلامية العريقة.

إن هذه توصية تربط بشكل واضح بين تعليم العربية وتنمية المفاهيم والقيم الثقافية. وبينها وبين وحدة الأمة والحفاظ على تراثها. ولعلها تستحث خطانا نحو التفكير في إستراتيجية جديدة لتعليم الثقافة العربية الإسلامية سواء من حيث اختيار المحتوى أو طريقة تقديمه.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل



الدراسة الثالثة
اهتمامات الأجانب نحو الثقافة العربية الإسلامية
«دراسة ميدانية» (*)

مقدمة:

اللغة والثقافة وجهان لعملة واحدة. فحسبك أن تتعلم لغة قوم حتى تنفتح على ثقافتهم، أو أن تقرأ عن ثقافة قوم حتى تتشوق لتعلم لغتهم.

هذه حقيقة لم يعد يماري فيها أحد. أو يجادل حولها متخصص. بل لقد أدى التسليم بها إلى اعتبار الثقافة عند بعض المتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية، مهارة خامسة تقف على نفس المستوى الذى تقف عليه المهارات الأربعة الأخرى من استماع إلى كلام، إلى قراءة إلى كتابة، وتحظى بنفس الاهتمام الذى تحظى به كل منها. فخصصت لها ساعات بين قاعات الدرس، وألّفت لها أنواع من المواد التعليمية وصممت لها أسئلة في الاختبارات اللغوية.. وأقيمت لها مؤتمرات وحلقات..

والصفحات التالية تشتمل على إحدى الدراسات المتصلة بتعليم الثقافة العربية الإسلامية للناطقين بلغات غير عربية. وتنقسم إلى خمسة أقسام.

(*) نوقشت هذه الدراسة في المؤتمر العالمى الخامس للتربية الإسلامية الذى نظمه المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمية، بجامعة الدول العربية بالقاهرة في الفترة من ٨/١٣ مارس ١٩٨٧. ونشرت بعد ذلك في المجلد الثاني من وثائق المؤتمر. كما نشرت بمجلة دراسات تربوية التى تصدرها رابطة التربية الحديثة بمصر، الجزء الثالث، يونيو ١٩٨٦.

القسم الأول

حول مشكلة البحث

الإحساس بالمشكلة:

السؤال الذى يطرح نفسه كثيرا بين المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو: ما الذى ينبغى تقديمه من محتوى ثقافي في هذه البرامج؟

وتمثل الإجابة الموضوعية عن هذا السؤال في واقع الأمر «مشكلة». ولقد خصصنا إشكالية الأمر بالإجابة الموضوعية وليس بأية إجابة أخرى. إذ ما أيسر أن يجلس المرء بمفرده فيسجل ما يرد على ذهنه من رءوس موضوعات يتصور أهميتها ويرى ضرورة تعليمها للدارسين في هذه البرامج. والموضوعية عن مثل هذا السلوك بعيدة كل البعد.

ومن دواعى الأسف أن هذا ما يجري في معظم، إن لم يكن كل، البرامج التي اتصل بها الكاتب عن كثب في البرامج.. يجتمع قوم لتأليف كتاب لتعليم العربية، فيقترحون مجموعة من الموضوعات، ويوزعونها بينهم وينصرفون. ثم يلتقون بعد ذلك وقد كتب كل منهم ما كلف به ولهم في ذلك العذر.. إذ ما زال الميدان جديدا.. والأرض بكرا.

ولم يشهد المجال بعد دراسات علمية حول تعليم الثقافة العربية الإسلامية بمثل ما يزخر به من دراسات حول تعليم اللغة بفروعها المختلفة.

وتحديد موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يجب تعليمها للدارسين يمكن أن يتم بأكثر من أسلوب.. من هذه الأساليب الرجوع إلى المحطة التي ينتهى إليها جهدنا، وتقف عندها مسيرتنا.. فتكون بذلك المنبع والمصب فالدارسين أنفسهم نسأل.. ماذا تحبون أن تعرفوا من أمر الثقافة العربية الإسلامية؟ ما الذى يشغلكم من قضايا تودون معرفة رأى الثقافة العربية الإسلامية فيها؟

والرجوع إلى الدارسين أنفسهم يختصر لنا الطريق، ويوفر علينا الجهد، ويضمن لنا علمية العمل وإقبال الدارسين[1].. فهم الغاية التي إليها نقصد.. والهدف الذى من أجله نخطط.

(١) عن ضرورة تعرف مطالب الدارسين وحاجاتهم تقول وليجاريفرز.

Unless the Students, With their reeds and wants becime Central to Our Planning and implementation , we will be re - echoing the old & dage, the more things Change, the more they stay , the same" (Kivers , W. & B.Mevlin , & p : 87).

وفى دراسة مماثلة تبدأ وليجاريفرز حـديثها قائلة: اعرف نفسك Know Thyself شعار كـتب على معهد دلف أود أن استـعير هذا الشعـار قائلة: اعرف طلابك Know They Students إذ ينبغى أن نسأل أنفـسنا: ماذا نعرف حقيقة عن طلابـنا؟ ما الخلفية التى تكمن وراءهم؟ ماهى اهتماماتهم؟ ماحاجاتهم؟ ما الأحكام المسبقة التى تسيطر على أذهانهم؟ ما اتجاهاتهم نحو اللغات الأجنبية وتعلمها؟(١).

وفى دراسـة أخرى أشـار تاكر إلى أن من أولى البـحـوث التي يجب أن نوليهـا اهتمامنا في برامج تعليم اللغات الأجنبيـة تعرف حاجات الطلاب في تعلم هذه اللغات ودراسة اهتـماماتهم الثقـافية وبناء البرامج على أسـاس ما تنتهى إليه هذه البـحوث من نتائج(٢).

وفى مجال تعليم العـربية للناطقين بلغات أخرى قصـور شديد في هذا الجانب، وكمـا سبقت الإشارة فـي المقدمة ما زلنا نفـتقر إلى بحث علـمى نقف من خلاله على حاجات الطلاب اللغوية في هذه البرامج ونتعرف على مواطن الاهتمام الثقافي عندهم.

ولهذا الـتصور بلا ريـب آثار تنعكس على برامج تعليم العـربية. ومـا أحرانا أن نتـجنب هذه الآثار، وذلك بأن نتـجنب أسبـابهـا. ومن هنا ظهـرت الحاجـة إلى هذه الدراسة . . .

تحديد المشكلة:

يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١ ـ ما موضـوعات الثقافـة العربية الإسلاميـة التى يميل الطلاب في برامج تعليم العربية كلغة ثانية إلى القراءة حولها؟

٢ ـ ما العلاقة بين هذه الميول وبعض المتغيرات الأخرى الخاصة بهؤلاء الطلاب؟

أهمية البحث:

يتوقع لنتائج هذا البحث أن تفيد في كل من:

١ ـ تزويد الباحثين بقـائمة الموضوعات والعناصر التى يجب أن يلتفـتوا إليها عند تحليلهم أو نقدهم لكتب وبرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى.

---

(1) Rivers , W. 8. p. 16.9.

(2) Tucker, C.R. 13 p : 43.

٢ ـ المساعدة في توجيه برامج إعلامية مناسبة لجمهور المسلمين في بلاد العالم المختلفة في ضوء اهتماماتهم الثقافية كأساس لوحدة ثقافية بين شعوب العالم العربي والإسلامي.

٣ ـ وضع أساس لإطار ثقافى لبرامج تعليم العربية مما يجعل لهذه البرامج خصائصها المميزة وملامحها الخاصة بعد أن ظل هذا المجال عالة على برامج تعليم اللغات الأجنبية.

٤ ـ تزويد مؤلفى كتب تعليم العربية كلغة ثانية بقائمة الموضوعات التى يميل الدارسون إلى القراءة حولها حتى تكون محورا للدروس التي يتم تقديمها في هذه الكتب. مما يساعد على التحرر من الموضوعات النمطية التي لا تستثير دافعية الطلاب على الانتظام في برامج تعليم العربية كلغة ثانية.

٥ ـ فتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات مستقبلية تتناول قضية تعليم الثقافة للطلاب في برامج تعليم العربية كلغة ثانية بعد أن كان مجال البحث قاصرا على قضايا تعليم المهارات اللغوية.

حدود البحث:

يتحرك هذا البحث في إطار الحدود التالية:

١ ـ **من حيث عينة الدراسة:** اقتصر إجراء البحث على الطلاب المسلمين الذين يتعلمون العربية كلغة ثانية بمعاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات الثلاث الآتية: جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الإمام محمد بن سعود، وجامعة الملك سعود بالرياض، وجميعها بالمملكة العربية السعودية. ويدرس هؤلاء الطلاب في قسمين أحدهما اللغة العربية وثانيهما التخصص التربوي.

٢ ـ **من حيث أداة الدراسة:** اقتصرت الدراسة الميدانية على تطبيق استبيان لجمع البيانات الخاصة باهتمامات الطلاب، بينما تعددت أدوات الدراسة الاستطلاعية من استبيان إلى مقابلة إلى تحليل محتوى. ولقد اشتمل الاستبيان الذى أعد لهذا الغرض على ١٥٧ موضوعا موزعا على عشرين مجالا من المجالات الثقافية. ولقد تفاوت عدد الموضوعات بين المجالات المختلفة ويوضح الجدول رقم (١) هذا.

٣ ـ **من حيث المتغيرات المقيسة:** اقتصر البحث على بيان العلاقة بين اهتمامات الطلاب نحو الثقافة العربية الإسلامية وسبعة متغيرات رئيسية هى: نوع البرنامج، التخصص الأكاديمي أو نوع الدراسة، الخبرة السابقة بالعربية،

جنسية الطلاب، لغاتهم الأم، زياراتهم السابقة للدول العربية، وأخيرا صداقاتهم مع العرب.

٤ ـ **من حيث نوع الموضوعات:** ركز الاستبيان على اهتمامات الطلاب نحو الموضوعات العامة حول الثقافة العربية الإسلامية دون موضوعات الحياة اليومية الخاصة بتعامل الطلاب اليومي مع العرب.

٥ ـ **من حيث مستوى التحليل:** اقتصر البحث على التحليل العام الذى يبين العلاقة بين اهتمامات الطلاب من بلدان أو لغات مختلفة؛ إذ لايتسع المجال ـ ولم تسمح إمكانات البحث ـ بدراسة العلاقة بين هذه الاهتمامات وكل جنسية أو لغة على حدة أو غير ذلك من تفصيلات.

فروض البحث:

يحاول هذا البحث التحقق من الفرضين التاليين:

١ ـ يميل الطلاب المسلمون إلى القراءة في موضوعات الثقافة الإسلامية ذات المضمون الإسلامى العام اكثر من ميلهم إلى القراءة في موضوعات الثقافة العربية ذات المضمون القومى الخاص.

ولقد صاغ الباحث هذا الفرض في شكل فرض موجه لما لاحظه الكاتب أثناء اتصاله بالمسلمين من غير العرب سواء في زياراته لبلادهم أو تدريسه لهم في معاهد تعليم العربية بالسعودية. فلقد كانت اهتمامات هؤلاء الدارسين موجهه نحو الإسلام وقضاياه، فضلا عن نتائج الدراسة الاستطلاعية التى أجراها الكاتب على الدارسين في معهد مكة المكرمة. إذ سيطرت الموضوعات الاسلامية على غيرها عندما سئل هؤلاء الدارسون عما يريدون القراءة حوله أو معرفة إجابته عن أسئلة. كما كشفت نتائج الحليل المبدئى لمحتوى كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى عن أن الموضوعات الإسلامية ذات النصيب الأوفر من الاهتمام في هذه الكتب.

٢ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية من اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب.

ولقد صاغ الباحث هذا الفرض في شكل فرض صفرى لاعتبارين:

أولهما: تضارب نتائج الأبحاث في ميدان تعليم اللغات الأجنبية فيما يخص أشكال العلاقة بين الاهتمامات الثقافية للطلاب وبين المتغيرات الشخصية، **وثانيهما**: عدم توافر دراسة مماثلة في ميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. ومن ثم فليس بين يدي الباحث ما يبرر صياغة هذا الغرض في شكل فرض موجه.

منطلقات البحث:

يستند هذا البحث إلى عدد من المنطلقات assumptions، من أهمها:

١ - يعتبر اختيار الطلاب لأحد البدائل الآتية (أرغب بشدة/ أرغب/ لا أرغب) تعبيرا موضوعيا لمدى تقبلهم للموضوع أو رفضهم له، واستجابة ظاهرة لاهتماماتهم نحو الثقافة العربية الإسلامية.

٢ - تعتبر آراء الطلاب حول الموضوعات التى يميلون إلى القراءة حولها مؤشرا يمكن الاستناد إليه ضمن مؤشرات أخرى، في اختيار المحتوى الثقافي المناسب لهم.

تعريف المصطلحات:

سوف أقتصر فى هذا البحث على تعريف المصطلحات التى تمثل المحاور الرئيسية فيه:

أ - **الاهتمام:** Interest يعرفه قاموس علم الاجتماع بأنه: «ميل واضح إلى موضوع أو نشاط معين وتفضيله على سائر الموضوعات أو الأنشطة الأخرى». وتنطوى المصلحة بهذا المعنى على التأكيد بأن موضوعها أو الأنشطة المتصلة بها تمثل عند الفرد بؤرة اهتمامه»[1].

ب - **الثقافة العربية:**Arabic Culture اتفق خبراء اليونسكو في مؤتمرهم الذى عقد من ٢٩ مايو إلى ٤ يونية سنة ١٩٦٩ على تعريف الثقافة العربية بأنها: «مجموع الحقائق والنشاطات الفكرية والفنية والعلمية للمجموعة المعاصرة من الشعوب المنتمية إلى الحضارة العربية، كما تتمثل هذه الثقافة في استخدام الوسائل التى تعبر بها هذه المجموعة عن نشاطاتها وتبليغ رسالتها إلى أبنائها والى سائر العالم وتلقى رسالة العالم وأدائها في بلادها».

جـ - **الثقافة الإسلامية:** Islamic Cultare يقصد بالثقافة الإسلامية مجموع المعتقدات والمفاهيم والمبادئ والقيم وأنماط السلوك التى تقرها مصادر التشريع الإسلامي من قرآن إلى سنة إلى قياس إلى غيرها.

ونستبعد بذلك أشكال السلوك والعادات الدينية التى تشيع في المجتمعات الإسلامية مما لا سند له في هذه المصادر.

---

(١) محمد عاطف غيث، ١ ص ٢٥٣.

د ـ **الفرق بين الثقافة العربية والإسلامية:** عبر الأستاذ الدكتور تمام حسان عن هذا الفرق تعبيرا جيدا نوجزه فيما يلى[1]:

الثقافة العربية	الثقافة الإسلامية
١ ـ وصفية (تصور ما هو كائن)	١ ـ معيارية (تصف ما ينبغي أن يكون)
٢ ـ تقبل عناصرها الجاهلية	٢ ـ ترفض العناصر الجاهلية
٣ ـ ترفض الشعوبية لحطها من قدر العرب	٣ ـ ترفض الشعوبية لتعارضها مع الأخوة الإسلامية
٤ ـ محلية	٤ ـ عالمية
٥ ـ جذورها من العرف	٥ ـ جذورها من القرآن والسنة
٦ ـ يقبلها الإنسان للاعتزاز القومي	٦ ـ يقبلها الإنسان للاعتزاز الدينى

هـ ـ **الأجانب:** يقصد بالأجانب في هذا البحث الطلاب الذين يدرسون العربية كلغة ثانية ممن وفدوا للدراسة من بلاد تنطق شعوبها لغات غير العربية. والباحث إذ يتبنى هذا التعريف لطبيعة البحث فإنما يؤكد إيمانه بقوة الروابط الثقافية التى تربط بين المسلمين في مختلف بقاع العالم مما يجعلنا نقبل اصطلاح «الأجانب» هنا على استحياء.

(١) كان هذا الحديث في إحدى حلقات برنامج «في مدرسة القرآن» الذى يقدمه الدكتور حسن باجودة بالتليفزيون السعودي، وكان الباحث قد اشترك مع الدكتور تمام حسان في هذه الحلقة التى أذيعت في فبراير سنة ١٩٨٣.



القسم الثاني

الدراسة النظرية

أساليب تحديد الاهتمامات الثقافية:

بمراجعة الدراسات السابقة والكتابات الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية وجد أن أكثر الأساليب شيوعا لتعرف حاجات الدارسين وتحديد اهتماماتهم الثقافية ما يلي:

١ ـ **الاستبيان**: وذلك بسؤال الطلاب أنفسهم عما يميلون إلى القراءة فيه. ويتم ذلك بأحد طريقين. إما بطرح مجموعة من القضايا التى تمثل موضوعات ثقافية يحدد الطالب مدى رغبته في القراءة حولها. أو بتكليف الطلاب أنفسهم بكتابة الموضوعات التى يرغبون في قراءتها أو كتابة عدد من الأسئلة التى يريدون الإجابة عليها من واقع الثقافة الأخرى ويمتاز الاستبيان عن غيره من أدوات البحث الأخرى بإمكانية تطبيقه على نطاق واسع وتغطية موضوعات كثيرة.

٢ ـ **المقابلة**: هى أسلوب آخر يتم مباشرة مع الطلاب. وفيه تتم مواجهة الطالب ومناقشته عما يجب أن يعرف من أمر الثقافة الأخرى، وتمتاز المقابلة عن غيرها بإمكانية التعمق مع الدارسين، فضلا عن مراعاة مستواهم اللغوى عند المناقشة.

٣ ـ **التحليل التقابلي**: وهو أسلوب يتم بواسطته تعرف الفروق بين ثقافتين؛ ثقافة الدارسين الأصلية وثقافة اللغة التى ينشدون تعلمها (وهى هنا العربية الإسلامية). وفى ضوء تعرف هذه الفروق يمكن استنتاج المجالات التى نتوقع إنها تمثل مواطن الاهتمام الثقافى عند الدارسين. وقد عرض لادو في كتابه القيم «اللغة عبر الثقافات» Language across Culture منهج التحليل التقابلى بين ثقافتين.

ولئن كان هذا الأسلوب يتميز بالشمول إلى حد ما إلا أن نتائجه تظل فى منطقة التوقعات. فضلا عن أنه يفتقد النظر إلى متغيرات أخرى كثيرة خاصة بالدارسين.

٤ ـ **استطلاع آراء الخبراء**: سو اء أكانوا مدرسين أو معدى مواد تعليمية أو مخططى برامج أو غيرهم ممن له صلة بتعليم اللغات الأجنبية وذلك بسؤالهم حول الموضوعات التى يتوقعون أنها تمثل مواطن اهتمام عند

الدارسين. ولقد استخدم هذا الأسلوب في عدد من الرسائل الجامعية، من أشهرها رسالة جرى لارسون التى حصل بها على درجة الدكتوراه من جامعة مينسوتا[1].

٥ ـ **الاسترشاد بدراسات عن ميول الدارسين أنفسهم:** في ثقافاتهم الأصلية أو ميول أقرانهم في الثقافة الجديدة واستنتاج مجموعة من الموضوعات التى يتوقع أن تمثل مواطن الاهتمام الثقافى عند الدارسين نحو الثقافة الأجنبية. فإذا كنا مثلا نعد برنامجا لتعليم الثقافة العربية للصغار من المسلمين في ماليزيا أمكن تحديد مواطن اهتماماتهم نحو الثقافة العربية الإسلامية في ضوء ميولهم الخاصة في الثقافة الماليزية نفسها.

مجالات الاهتمام الثقافي في البحث:

تنقسم موضوعات الاستبيان وعددها ١٥٧ موضوعا إلى عشرين مجالا بيانها كالتالى:

١ ـ **انتشار الإسلام:** ويضم هذا المجال موضوعات طريقة دخول الإسلام في بلدان العالم وأساليب الدعوة إليه.

٢ ـ **الثقافة العربية والثقافات:** ويضم هذا المجال ١٣ موضوعا تتناول علاقة الثقافة العربية الإسلامية بالثقافات الأخرى، شرقية وغربية. مثل موقف الإسلام من بعض المذاهب والاتجاهات المعاصرة. وتأثير الثقافة العربية في غيرها من الثقافات. وقضايا الغزو الفكري والتحديات التى تواجهها الثقافة العربية الإسلامية والاستشراق وغيرها.

٣ ـ **التنمية والطاقة:** ويضم هذا المجال ٩ موضوعات تتناول قضايا التنمية العربية ومصادر الطاقة بكافة أشكالها، مائية ونفطية ونووية فضلا عن قضايا العمالة العربية والأجنبية ومشكلات التنمية في بعض المجتمعات المسلمة.

٤ ـ **شخصيات عربية وإسلامية:** ويضم هذا المجال ٦ موضوعات تتناول سيرة بعض القادة والملوك والزعماء والعلماء والرحالة ورجال الدين وغيرهم من الشخصيات المؤثرة في حركة التاريخ العربي والإسلامي. فضلا عن النساء الشهيرات على امتداد هذا التاريخ.

---
(1) Larison , J. W 6.

٥ ـ **التاريخ والآثار**: ويضم هذا المجال ٨ موضوعات تتناول قضايا الحضارة الإسلامية وأسباب ركودها، وتاريخ المدن ذات الأثر في هذه الحضارة وكذلك المتاحف والآثار الإسلامية.

٦ ـ **المرأة والأسرة**: ويضم هذا المجال ٩ موضوعات تتناول القضايا الخاصة بالمرأة في المجتمع العربي والإسلامي مثل قضايا الزواج والطلاق ونظام الأسرة ودور المرأة في الحياة العامة.

٧ ـ **المذاهب والفرق**: ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول الحركات الإسلامية والأئمة الأربعة والفرق الإسلامية المختلفة.

٨ ـ **دور العبادة**: ويضم هذا المجال ٥ موضوعات تتناول قصة بناء المساجد الإسلامية الشهيرة مثل الحرمين الشريفين والمسجد الأقصى ودور العبادة في الأديان الأخرى.

٩ ـ **التربية الإسلامية**: ويضم هذا المجال ١٢ موضوعا تتناول قضايا الأخلاق الإسلامية والمؤسسات وتاريخ العلوم وحقوق الإنسان ومناهج البحث العلمي.

١٠ ـ **التعليم في البلاد العربية**: ويضم هذا المجال ٨ موضوعات تتناول قضايا النظام التعليمي الرسمى في المدارس والجامعات، أو غير الرسمي مثل محو الأمية وتعليم الكبار.

١١ ـ **علوم القرآن والحديث**: ويضم هذا المجال ١٢ موضوعا تتناول القرآن الكريم. نزوله، وجمعه وتفسيره وإعجازه وقصصه. والسنة النبوية الشريفة باعتبارهما (القرآن والحديث) المصدرين الأساسيين للتشريع الإسلامي.

١٢ ـ **العادات والتقاليد العربية**: ويضم هذا المجال ١٠ موضوعات تتناول أشكال العلاقات الاجتماعية في الثقافة العربية أو حسب التصور الإسلامي. وكذلك تقاليد الشعوب العربية الإسلامية في مختلف المناسبات أو مواقف الحياة القومية (السوق، الزواج، الأزياء، الأعياد. . . إلخ).

١٣ ـ **العربية في المجتمع المعاصر**: ويضم هذا المجال ١٠ موضوعات تتناول موقع اللغة العربية في الثقافة الإسلامية وخصائص هذه اللغة. وطرق تدريسها ومشكلات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وقضايا نشرها في المجتمع العالمي المعاصر. .

١٤ ـ الاقتصاد الإسلامي: ويضم هذا المجال ٦ موضوعات تتناول قضايا تحصيل الثروة وسبل إنفاقها في الثقافة الإسلامية، ودور البنوك في المجتمع العربي والإسلامي ونظام الميراث والنظام الاقتصادي في الإسلام بشكل عام.

١٥ ـ الأدب العربي والإسلامي: ويضم هذا المجال ٧ موضوعات تتناول قضايا الشعر العربي والنثر والمثل العربية والتراث.

١٦ ـ الفن العربي والإسلامي: ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول أشكال الفن العربي من موسيقى وموشحات ورسم وتصوير وعمارة. ودور هذا كله في الثقافة العربية الإسلامية.

١٧ ـ الطفل في الثقافة العربية: ويضم هذا المجال ٧ موضوعات تتناول قضايا الطفولة في الثقافة العربية الإسلامية مثل التنشئة والتبنى وحقوق الطفل وثقافته.

١٨ ـ الرياضة العربية والسياحة: ويضم هذا المجال ٨ موضوعات تتناول أساليب شغل الفراغ في الثقافة العربية وأنواع الرياضة المختلفة ومجالات النشاط السياحي في البلاد العربية.

١٩ ـ الإعلام العربي: ويضم هذا المجال ٤ موضوعات تتناول أشكال الإعلام العربي وأجهزته من إذاعة إلى تليفزيون إلى صحف إلى قمر صناعي.

٢٠ ـ قضايا وشئون سياسية: ويضم هذا المجال الأخير ١١ موضوعا تتناول النظام السياسى في الإسلام. وأشكال العلاقات السياسية بين الدول العربية والإسلامية والمشكلات السياسية في هذه الدول.

القسم الثالث

الدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية:

استهدف إجراء الدراسة الاستطلاعية تحديد مجالات اهتمامات الدارسين نحو الثقافة العربية الإسلامية وجمع عدد من رءوس الموضوعات التى يمكن في ضوئها بناء الاستبيان. ولقد سار إجراء هذه الدراسة في عدة اتجاهات:

أ ـ استطلاع آراء الطلاب: ولقد أجريت الدراسة على كل من:

١ ـ طلاب قسم الإعداد التربوي بمعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد ابن سعود بالرياض ممن يدرسون بدبلوم الماجستير في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (مارس ١٩٨٣) وكان عددهم ٢١ طالبا. وهم جميعا عرب. لقد كلفهم الباحث بكتابة أكبر عدد من موضوعات الثقافة العربية الإسلامية مما سبق لهم دراسته بكلياتهم أو قرأوه في كتب الثقافة العربية الإسلامية.

٢ ـ طلاب قسم التخصص التربوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (مايو ١٩٨٣) ممن يدرسون بالمستويات الأول والثاني والثالث بالدبلوم العامة، وكان عدد من أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية ٣٧ طالبا من غير الناطقين بالعربية. ولقد كلفهم الباحث بكتابة عدد من الأسئلة التي يريدون معرفة الإجابة عنها حول الثقافة العربية الإسلامية على أن يحددوا أمام كل سؤال مدى حاجتهم إلى ذلك؛ وذلك بوضع علامة (√) أمام ما يريدون معرفة الإجابة عنه بشدة وعلامة (×) أمام ما يريدون الإلمام به فقط.

٣ ـ طلاب قسم اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية بمكة المكرمة (مايو١٩٨٣) ممن يدرسون بالمستوى المتقدم. وكان عدد من أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية ٢٧ طالبا فقط من غير الناطقين بالعربية. ولقد كلفهم الباحث بكتابة أسماء الموضوعات التى يرغبون في القراءة عنها حول الثقافة العربية الإسلامية على أن يحددوا أمام كل موضوع مدى حاجتهم للقراءة فيه؛ وذلك بوضع علامة (√) أمام ما يريدون القراءة حوله بشدة وعلامة (×) أمام مايريدون الإلمام به فقط.

ب ـ **تحليل المحتوى:** قام الباحث بإجراء تحليل مبسط لمحتوى عينة من نوعين من الكتب:

١ ـ كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. وقد بلغ عددها مائة كتاب. ولقد أشير إلى هذا التحليل في الدراسة التى قام الباحث بها بالاشتراك مع د. محمود كامل الناقة[1]؛ ذلك بهدف تعرف الموضوعات التى تدور حولها دروس تعليم العربية.

٢ ـ كتب الثقافة العربية الإسلامية أى تلك التى تحمل هذا العنوان وذلك بهدف تعرف الموضوعات والقضايا التى تعالجها الكتب في هذا المجال.

ولقد أمكن للباحث إعداد قائمة موسعة بموضوعات الثقافة العربية الإسلامية في ضوء استجابات الطلاب ونتائج تحليل المحتوى.

وهذه القائمة ذاتها كانت منطلقات لاختيار رءوس الموضوعات التى يجب أن يشملها الاستبيان.

أداة البحث:

في مؤتمر الشمال الشرقي Northeast Conference المنعقد سنة ١٩٧٠ كان محور الحديث فيه عن أساليب جمع بيانات عن الدارسين في برامج تعليم اللغات الأجنبية وكيفية الاستفادة منها. ولقد كان من إسهامات هذا المؤتمر إعداد أداتين إحداهما لقياس اتجاهات الدارسين نحو اللغة الأجنبية والأخرى استبيان لقياس اتجاهاتهم نحو ثقافة هذه اللغة. ولقد انتهى تقرير المؤتمر إلى إن الاستبيان أداة صالحة لتعرف اهتمامات الدارسين ودراسة المتغيرات الخاصة بهم. إذ يساعد في:

ـ الوقوف على ما يشعر به الطلاب حقيقة نحو مناهج تعليم اللغات الأجنبية.

ـ المساعدة في تطوير أساليب التدريس بالشكل الذى يتناسب مع احتياجات الدارسين.

ـ تصحيح ما يشيع بين المعلمين من أخطاء حول خصائص الدارسين واهتماماتهم وحاجاتهم

وجعل توقعات المعلمين لمستويات أداء هؤلاء الدارسين اكثر واقعية فضلا عن انه يصحح اتجاهاتهم نحوهم[2].

---

(١) محمود كامل الناقة ورشدي طعيمة الكتاب الأساسى ٢. ص ص ٦٩/٢٤٦)

(2) Hancock , C.R. 5p : 136 and Serafino k. 10 p : 10.

ولقد استخدم الاستبيان في عدة دراسات في مجال تعليم اللغات الأجنبية. وكان أساس دراسة موسعة قامت بها جامعة ألينوي ٧٢/١٩٧٣ لتعرف حاجات الدارسين اللغوية واهتماماتهم الثقافية، وطبق على ١٨٢١ طالب أمريكيا ممن يدرسون الفرنسية والألمانية والأسبانية والروسية واللاتينية والعبرية والفارسية وأسفر عن نتائج قيمة(١).

كما استخدم في دراسة قام بها فتحي يونس لتعرف «الحاجات اللغوية للطلاب في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في كتابه عن تصميم منهج لتعليم العربية».

واستخدم محمود الناقة الاستبيان أيضا لتعرف دوافع الطلاب المسلمين نحو تعلم العربية كلغة ثانية في كتابه عن «برامج تعليم العربية للمسلمين في ضوء دوافعهم». واستخدمه الباحث الحالي في دراسة موسعة حول اتجاهات تعليم العربية كلغة ثانية في عدد من بلدان العالم في كتابه «تعليم العربية عبر الثقافات» (تحت النشر).

ومع هذه الإمكانات التى تعزى للاستبيان. وقدرته على جمع بيانات متنوعة الاتجاه، وتطبيقه على أعداد كبيرة من الدارسين إلا أن له حدودا ينبغى أن نقف عندها.

وتقرر ريفرز وميلفن أن الاستبيان يصلح كنقطة بداية في تعرف حاجات الدارسين واهتماماتهم الثقافية في برامج تعليم اللغات الأجنبية إلا أنه من الأفضل تدعيم نتائجه بنتائج أسلمت بحثه أخرى، إذ يعجز الاستبيان منفردا عن تقديم كل مانحتاج إليه أو الإجابة عن كل سؤال لدينا. فالباحث عند بناء الاستبيان ينطلق من عبارات حددها بنفسه، وأسئلة صاغها عن عمد، ومحاور اهتمام خاصة تشده وقد لا يتفق هذا كله مع ما لدى الطلاب(٢). بدراستنا الحالية باستخدام الاستبيان وحده أنها تفتح الطريق لاستخدام أدوات أخرى وأساليب علمية مختلفة، في سبيل متابعة ما نتتهى إليه من نتائج.

إعداد الاستبيان:

(أ) خطوات إعداد الاستبيان:

مر إعداد الاستبيان بالخطوات الآتية:

١ ـ تنقية قائمة الموضوعات الموسعة التى انتهت إليها الدراسة الاستطلاعية. واختيار عدد من الموضوعات معطيا الأولوية لتلك التى وردت الإشارة إليها في اكثر من مصدر، ثم تلك التى أجمع عليها الدارسون، وأخيرا تلك التى وردت في كتب تعليم العربية وكتب الثقافة العربية الإسلامية.

(1) Rivers, W.7 p:184.

(2) Rivers, W.& B. Melvin, 8 p:85.

٢ ـ تصنيف هذه الموضوعات في مجالات تغطى معظم جوانب الاهتمام بالثقافة.

٣ ـ أعاد الباحث ترتيب هذه الموضوعات بحيث لا تتوالى موضوعات المجال الواحد بما قد يهيئ الدارس لموقف ما.

٤ ـ حدد الباحث ثلاثة بدائل يختار الطالب منها ما يعبر عن مدى رغبته في قراءة الموضوع (أرغب بشدة/ أرغب/ لا أرغب). كما أضاف الباحث بديلا رابعا يختاره الطالب في موقف الحيرة من أمره (لا أدرى).

٥ ـ كتب الباحث مقدمة للاستبيان وصمم له غلافه. وأعده في شكل نهائى يصلح بعده للتطبيق.

٦ ـ عرض الاستبيان على عدد من المحكمين ممن له صلة بمجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وذلك للتأكد من صلاحية الاستبيان ومناسبته لهدف الدراسة.

٧ ـ أجرى المحكمون بعض التعديلات على عبارات الاستبيان فأضيفت إليه عبارات جديدة، وحذفت منه عبارات، وعدلت صياغة عبارات أخرى.

٨ ـ في ضوء آراء المحكمين أجرى الباحث التعديلات المطلوبة. ثم أخرج الاستبيان في صورة نهائية تصلح بعدها للتطبيق على عينة الدراسة. ولقد انتهى الاستبيان إلى ١٥٧ موضوعا تتوزع على عشرين مجالا. ويوضح الجدول رقم (١) هذه المجالات وأرقام الموضوعات التي تنتمى إلى كل منها.

جدول (١)

مجالات الاهتمامات وموضوعاتها

م	المجالات	الموضوعات	التكرار	
			العدد	٪
١	انتشار الإسلام	٨٥،١٣٧،١٥١،١٥٢	٤	٢,٥
٢	الثقافة العربية والثقافات	١١،١٢،١٤،٥٦،٥٩،٦٠،٦١،٦٢،٦٣،٦٤،١٢ ٨،١٢٩،١٥٥	١٣	٨
٣	التنمية والطاقة	١٩،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٩٨،١٠٩،١٣٤،١٤٢	٩	٦
٤	شخصيات عربية وإسلامية	٢٨،٧٠،١٣١،١٤٠،١٤١،١٤٦	٦	٤
٥	التاريخ والآثار	٢٠،٥٧،١٣٠،١٣٥،١٣٦،١٣٩،١٥٣،١٥٤	٨	٥
٦	المرأة والأسرة	٤٤،٤٥،٤٦،٤٧،٤٨،٤٩،٥٠،٥١،٥٢	٩	٦
٧	المذاهب والفرق	٩١،٩٢،١٢٦،١٢٧	٤	٢,٥
٨	دور العبادة	٢٥،٢٦،٢٧،٣٠،٨٧	٥	٣
٩	التربية الإسلامية	١،٩،٣٢،٣٣،٥٨،١١٥،١١٧،١١٨،١٤٣،١٤٨ ،١٥٦،١٧٥	١٢	٨
١٠	التعليم فى البلاد العربية	٩٩،١٠٨،١١٠،١١١،١١٢،١١٣،١١٤،١١٩	٨	٥
١١	علوم القرآن والحديث	٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،١٠،٢٩،٣١،٩٧،١٠٢	١٢	٨
١٢	العادات والتقاليد العربية	٥٤،٥٥،٧٦،٧٧،٧٨،٧٩،٨٠،٨٢،١٤٤،١٤٩	١٠	٦
١٣	العربية فى المجتمع المعاصر	٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠،٤١،٤٢،١١٦	١٠	٦
١٤	الاقتصاد الإسلامي	١٣،١٥،١٦،١٧،١٨،٩٠	٦	٤
١٥	الأدب العربي والإسلامي	٤٣،٦٩،٧١،٧٢،٧٥،١٣٢،١٤٧	٧	٤,٥
١٦	الفن العربي والإسلامي	٧٣،٧٤،١٣٨،١٤٥	٤	٢,٥
١٧	الطفل في الثقافة العربية	٥٣،٦٨،١٠٠،١٠١،١٠٣،١٠٤،١٠٥	٧	٤,٥
١٨	الرياضة العربية والسياحة	٨١،١٢٠،١٢١،١٢٢،١٢٣،١٢٤،١٢٥،١٥٠	٨	٥
١٩	الإعلام العربي	٦٥،٦٦،٦٧،١٣٣	٤	٢,٥
٢٠	قضايا وشئون سياسية	٨٣،٨٤،٨٦،٨٨،٨٩،٩٣،٩٤،٩٥،٩٦،١٠٦، ١٠٧	١١	٧
	المجموع		١٥٧	١٠٠

من هذا الجدول تتضح لنا عدة ظواهر منها، تفـاوت عدد الموضوعات التى تنتمى لمجالات الاهتمام الثـقافى، وليس ثمة، في رأينـا، ما تفرض تسـاوى عدد الموضوعات تحت كل مجال. كما يتضح لنا أن هذه المجالات تغطى معظم جوانب الاهتمام الثقافي، لعل القارئ يذكـر ما أشرنا إليه عند الحديـث عن حدود البحث من أنه قد اقـتصر على تعرف اهتـمامات الدارسين نحـو الموضوعات الـعامة للثـقافة العـربية الإسلامـية وليس موضوعات الحياة اليومية الخاصة بتعامل الدارسين اليومي مع العرب.

(ب) ثبات الاستبيان:

نعرض في هذا القسم لثلاثة أنواع من الثبات، أولها ثبات التصنيف، وثانيها ثبات الاستبيان ككل، وثالثها ثبات المجالات.

أ ـ ثبات التصنيف: حرصا من الباحث على ضمان أكـبر قدر من الموضوعية في تقسـيم موضوعـات الاستبـيان على مجـالات فقد طلب البـاحـث من أحد أصدقـائه المتخصـصين في التربيـة الإسلاميـة (وهو الأستاذ الدكـتور سعـيد إسماعيل على) بأن يصنف مـوضوعات الاستبيان. وهى عن الثقـافة العربية الإسلامـية إلى مجـالات. فقام بـتوزيعهـا ثم طابق الباحث توزيعـه بتوزيع صديقه واستخدم في ذلك المعادلة الآتية لتحديد درجة الثبات بين التوزيعين:

$$R = \frac{2\,(C\ 1,2)}{C1 + C2}$$

حيث R = ثبات الأداة (reliability)

C1 , 2 = عدد الفئات (الموضوعات) التى قام الباحثان بتوزيعها[1].

وقد بلغ معـامل الثبات بين الباحثين ٩٢, ٠ مما ينبئ عن كـفاءة التصنيف. هذا، ولقد أجرى الباحث مع صديقه مناقشة موسعة حول الموضوعات التي اختلفا في تصنيفها حتى اتفقا في نهاية الأمر على التصنيف الحالي. ومـعامل صحة التصنيف هذا يستخدم في دراسات تحليل المحتوى عندما يطابق باحث بين تصنيفين للفئات.

ب ـ ثبات الاستبيان: أمكن تطبيق الاستبيان على ٢٨٠ طالبا مرة واحدة. أى لم يستخدم البـاحـث أسلوب إعادة تطبيق الاختبار لتـحديد ثباته. من اجل هذا فقـد استخـدم الباحث بواسطة الحـاسب الآلى معادلة كـرونباك Cronbach Alpha لبيان ثبات الاستبيان وقد بلغ ٩٧, ٠ وهذا معامل ثبات مرتفع يطمئن الباحث إلى حد كبير لما يسفر عنه التطبيق من نتائج.

(1) Budd , R. et al , 4 p:68

جـ ـ **ثبات المجالات:** قام الحاسب الآلى أيضـا بحساب معامل ثبـات كل مجال على حدة. وقد تراوح مـعامل ثبات المجالات بين ٠,٤٤ وهو مـعامل ثبات المجال رقم ١٦ الخاص بالفن العربي والإسلامي، و٠,٨٣ وهو معامل ثبات المجال رقم ١٣ الخاص باللغة العربية في المجتمع المعاصر. ومعاملات الثبات بشكل عام باسـتثناء معـامل ثبات المجالات أرقـام ٧ (المذاهب والفرق) و١٦ (الفن العربي والإسلامي) و١٩(الإعلام العربي). ولقـد يكون تفسير ذلك ما يوجد من تباين كبير بين ثقافات الشـعوب حول قضايا الفن والأعلام، فضلا عما تـشهده الساحـة الإسلامية من تفـاوت بين المذاهب. ولقد انعكس هذا بطبيعة الحال على استجابات الطلاب للاستبيان.

عينة البحث:

طبق الاسـتبيـان عام ١٩٨٤ على ٢٨٠ من طلاب مـعاهد تعليـم اللغة العـربية للناطقين بلغات أخرى في المملكة العربية السعودية. ولهـذه العينة خصائص نجملها فيما يلى:

١ ـ **من حيث المعاهد التى يدرسون بها:** طبق الاستبيان على ٢٣٨ طالبا من معهد اللغة العـربية بجامعة أم القـرى بمكة المكرمة بنسبة ٨٥٪ من المجـموع الكلى لأفراد العينة. وكان عدد الطلاب من معهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد ابن سعود بالرياض ٢٣ طالبا بنسبة ٨ ٪ تقريبا. وأخيرا بلغ عدد الطلاب من معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ١٩ طالبا بنسبة ٧ ٪ تقريبا.

٢ ـ **من حيث نـوع الدراسة:** ينقسم أفـراد العينة إلى قسـمين. القسم الأول وهم طلاب المسـتوى المتـقدم بأقسام اللغـة العربية. ويبلغ عدد أفـراده ١٩٩ بنسبة ٧١ ٪ تقريـبا. بينمـا يدرس أفراد القسـم الثاني الدراسـات التربوية بأقـسام التخصص التـربوي وهى تالية لمرحلة دراسة اللغة العربيـة. ويبلغ عدد أفراده ٨١ بنسبة ٢٩ ٪ تقريبا.

٣ ـ **من حـيث جنسيـات الدارسين:** ينتمى أفـراد العينة فى هذه الدراسـة لاثنتين وثلاثين دولـة، نذكر فيمـا يلى أسماءها وعدد من ينتسبـون إليها من أفراد العينة:

أثيـوبيـا ٢، أمريكـا ٥، إندونيـسيـا ٢٨، أفغـانسـتـان ١٦، أوغندة ٦، باكـستان ٢٠، بنجـلاديـش ٢٢، بورمـــا ٢، تايلانـد ١٩، تركيـا ٣٣، تنزانيا ١٢، جـامبيـا ١، جنوب أفريقيـا ٢، چيبوتي ٣، سـاحل العاج ٥، سنغافورة ٢، السنغال ٢، سيراليـون ٨، الصومال ١٤، الصين ١، غينيا ٦،

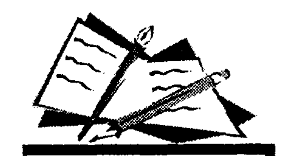
الفلبين ١٤، قبرص ١، كمبوديا ٣، ليبيريا ١، مالديف ٢، مالى ٢، ماليزيا ٩، موريشوس ٧، نيجيريا ١٥، الهند ١٦، وغانا ١.

٤ ـ **من حيث لغات الدارسين:** يقصد بلغات الدارسين هنا، لغاتهم الأم Tengue Mother ولقد تفاوت فهم الدارسين للمقصود باللغة الأم. فكتب بعضهم اسم اللغة المحلية الخاصة التى يتكلمها أفراد قبيلته أو المنطقة التي يسكنها، في حين كتب بعضهم اسم اللغة القومية التي تعلمها في المدرسة والتى تربط بين أبناء القبائل أو المناطق المختلفة. فعلى سبيل المثال، كتب عشرة دارسين أنهم يتكلمون الماراناو وهى لغة مدينة مراوى Marawi City بجزيرة مندناو Mindanu بالفلبين. بينما كتب دارسان أنهما يتكلمان الماجندناو وهى لغة مدينة كوتاباتو Cotubato City بنفس الجزيرة بالفلبين. في الوقت الذى كتب فيه أحد الدارسين أنه ينطق التغالغ Tagalog وهى اللغة القومية بالفلبين مع أنه كما تبين من فحص استبانتة، انه من مدينة مراوى. هذا.. ويبلغ مجموع اللغات التى ينطقها هؤلاء الدارسون ٤٣ لغة.

٥ ـ **من حيث الخبرة السابقة بالعربية:** تفاوتت الخبرات السابقة للطلاب باللغة العربية فمنهم من درسها قبل حضوره للسعودية لمدة سنة ومنهم من درسها لمدة ٢٢ سنة.

٦ ـ **من حيث زيارة الدول العربية:** ذكر ٨٦ طالبا بنسبة ٣٠,٧٪ أنهم زاروا بعض الدول العربية قبل مجيئهم للسعودية. وذكر ١٩٣ بنسبة ٦٨,٩٪ بأنهم لم يقوموا بذلك من قبل. ولم يحدد طالب واحد بنسبة ٠,٤٪ موقفه من ذلك.

٧ ـ **من حيث الصداقة مع العرب:** ذكر ١٥٦ طالب بنسبة ٥٥,٧ ٪ بأنه كانت لهم صداقات مع بعض الناطقين بالعربية، بينما ذكر ١٢٣ طالبا بنسبة ٤٣,٩ ٪ بأنه لم تتكون بينهم هذه الصداقات قبل مجيئهم السعودية. ولم يحدد طالب واحد بنسبة ٠,٤ موقفه من ذلك.



القسم الرابع

تحليل البيانات

منهج التحليل:

في ضوء السؤالين اللذين سبق ذكرهما في مشكلة البحث، يمكن القول أن الهدفين الرئيسيين له هما: تحديد موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل الطلاب إلى القراءة حولها، وبيان العلاقة بين هذه الموضوعات وبعض المتغيرات الأخرى. ولقد صاغ الباحث ثمانية فروض تعالج مختلف أشكال العلاقة.

من أجل هذا سوف ينقسم الحديث هنا إلى قسمين رئيسيين. أولهما عن موضوعات الثقافة العربية الإسلامية وثانيهما عن فروض البحث.

أولا ـ موضوعات الثقافة العربية الإسلامية:

لتحديد هذه الموضوعات قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التي نجملها فيما يلي:

١ ـ حصر تكرارات استجابات الطلاب في البدائل الأربعة المطروحة في الاستبيان (أرغب بشدة/ أرغب/ لا أرغب/ لا أدرى) (ملحق رقم (١)).

٢ ـ إعطاء قيمة عددية لكل خانة تعبر عن أحد البدائل الأربعة، فلقد أعطيت خانة «أرغب بشدة» ثلاث درجات وأعطيت خانة «أرغب» درجتين وأعطيت خانة «لا أرغب» درجة واحدة. بينما وأعطيت خانة «لا أدرى» صفرا، أى خصم تكرارها.

٣ ـ تم استخراج الوزن النسبى لكل موضوع عن طريق ضرب عدد التكرارات في كل خانة × القيمة العددية المحددة لها، ثم جمع ما تنتهى إليه كل خانة ليعبر عن المدى الكلى للاستجابات. وكمثال على ذلك نذكر ما حدث للموضوع الأول (مفهوم الإسلام وأركانه).

- تكرارات «أرغب بشدة» ٢٢٤ × ٣ (القيمة العددية المحددة لها) = ٦٧٢.
- تكرارات «أرغب» ٤٥ × ٢ (القيمة العددية المحددة لها) = ٩٠.
- تكرارات «لا أرغب» ٣ × ١ (القيمة العددية المحددة لها) = ٣.
- تكرارات «لا أدرى» ٢ × صفر (القيمة العددية المحددة لها) = صفر.

المجموع = ٧٦٥

٤ ـ بعد تحـديد المدى الكلى للاستجـابات قام الباحث باختـيار أعلى قيـمة وهى ٧٦٩ الخاصـة بالموضوع الثالث واختـيار أقل قيـمة أيضا وهى ٢٩١ الخـاصة بالموضوع رقم ٧٤، ثم حساب الفرق بينهما وقسمته على ثلاثة، وذلك لبيان مدى الفرق. وكان كالتالي:

مدى الفرق بين الأوزان النسبية ٧٦٩ - ٢٩١ = ٤٧٨ ÷ ٣ = ١٩٥ تقريبا.

٥ ـ بعد ذلك قـام الباحث بحـساب مدى المرتبـة الأولى للموضـوعات، وذلك بطرح مدى الفرق بين الأوزان النسبـية (١٥٩) من أعلى درجة للمدى الكلى للاستجابات لبيان الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الأولى. وكان كالتالي:

الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الأولى = ٧٦٩ - ١٥٩ = ٦١٠

مدى المرتبة الأولى من الموضوعات = ٦١٠/ ٧٦٩

٦ ـ أمكن بعد ذلك حساب مدى المرتبة الثانية من الموضوعات، وكان كالتالى:

الحد الأدنى لموضوعات المرتبة الثانية = ٦٠٩ - ١٥٩ = ٤٥٠

مدى المرتبة الثانية = ٤٥٠/ ٦٠٩

٧ ـ في ضوء الحد الأدنى لـموضوعات المرتبة الثانـية تحدد مدى المرتبة الثـالثة من الموضوعات، وهو ٤٤٩ فأقل.

٨ ـ بتطبـيق الأسلوب الإحصـائي أمكن تصنيف مـوضـوعات القـراءة التي يميل الطلاب إلى القراءة حولها إلى ثلاث مراتب، بيانها كالتالي(*):

(١) **موضوعـات المرتبة الأولى:** ويقـصد بذلك الموضـوعـات التي حظت بأعلى درجة في الوزن الـنسبي لدرجة الرغـبة فى قـراءتها، هذه الموضـوعات التي يجب أن تحظى بالاهتـمام الأكـبر في برامج تعليم العـربية للناطقين بـلغات أخرى، إذ إنها هي التى يرغب في الـقراءة حولها بشدة. وعدد مـوضوعات المرتبة الأولى ١٥ موضوعا بنسبة ٣٢ ٪ من العدد الكلى للموضوعات.

(٢) **موضـوعات المرتبة الثـانية:** ويقـصد بذلك الموضـوعات التى حـصلت على درجات أقل من درجات مـوضوعات المرتبة الأولى من حـيث الوزن النسبي لدرجة الرغبة في القراءة. وعدد موضوعات المرتـبة الثانية ٦٩ موضوعا بنسبة ٤٤٪ من العدد الكلى للمـوضوعات. وهى أعلى نسبـة من كل من المرتبتين الأولى والثالثة.

(*) ذكرنا هذه الموضوعات بالتفصيل عند الحديث عن نتائج الدراسة.

(٣) **موضوعات المرتبة الثالثة**: ويقصد بذلك الموضوعات التي حصلت على أقل درجة في الوزن النسبي لدرجة الرغبة في قراءتها. هذه الموضوعات هى التى يقل اهتمام الطلاب حولها، وبذلك تحتل مكانة دون زميلاتها في المرتبتين السابقتين. وعدد موضوعات المرتبة الثالثة ٣٧ موضوعا بنسبة ٢٤ ٪ من العدد الكلى للموضوعات وهى أقل نسبة من سابقتها.

ثانيا ـ فروض البحث:

نتناول فيما يلي نتائج التحقق من الفرضين اللذين اشتمل عليهما البحث:

(أ) الفرض الأول:

يميل الطلاب المسلمون إلى القراءة في موضوعات الثقافة الإسلامية ذات المضمون الإسلامي العام أكثر من ميلهم إلى القراءة في موضوعات الثقافة العربية ذات المضمون القومي الخاص.

للتحقق من هذا الفرض أجرى الباحث مجموعة من العمليات الاحصائية هى:

١ ـ إعادة النظر في موضوعات الاستبيان وتصنيفها إلى نوعين: موضوعات تنتمى للثقافة العربية الخاصة وقد بلغت ٧٧ موضوعا بنسبة ٤٩ ٪.

٢ ـ بيان موقع هذه الموضوعات في كل مرتبة. وذلك بتقسيمها إلى موضوعات المرتبة الأولى والثانية والثالثة، في ضوء التصنيف النوعي (إسلامي/ عربي) السابق.

والجدول رقم (٢) يبين نسبة الموضوعات الإسلامية والعربية في كل مرتبة.

جدول (٢)

يبين نسبة الموضوعات الإسلامية والعربية في كل مرتبة

م	المرتبة		الموضوعات الإسلامية	الموضوعات العربية
١	الأولى	أرقامها	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١٥،١٧،١ ٨،٢٥،٢٦،٢٧،٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٤ ٥،٤٨،٤٩،٥٠،٥١،٦٠،٦١،٦٣،٦٤،٨ ٣،٨٥،٨٧،٨٩،٩٠،٩٦،٩٧،١١٧،١١٨ ،١٢٦،١٢٨،١٤٣،١٥١،١٥٢،١٥٣،١ ٥٦،١٥٧.	٣٥،٣٨،١١٦،١٣٥
		عددها	٤٧	٤
		٪	٥٩ ٪ (٣٠ ٪)*	٥ ٪ (٣ ٪)*
٢	الثانية	أرقامها	١١،١٢،١٣،١٦،٢٨،٤٦،٤٧،٥٢،٥٣، ٥٤،٥٥،٥٦،٥٧،٦٣،٦٨،٦٩،٧٠،٩١، ٩٢،٩٤،٩٥،١٠٢،١١١،١١٥،١٢٧،١ ٢٩،١٣٤،١٣٧،١٣٨،١٤٥،١٤٨، ١٥٤، ١٥٥.	١٤،٢٤،٣٦،٣٧،٣٩،٤٠،٤١،٤٢،٤ ٣،٤٤،٥٨،٥٩،٦٥،٦٧،٧٨،٨٤،٨٦، ٨٨،٩٣،٩٩،١٠٨،١١٠،١١٢،١١٣، ١١٤،١١٩،١٣١،١٣٢،١٣٣،١٣٦، ١٣٩،١٤٠،١٤١،١٤٢،١٤٧،١٥٠.
		عددها	٣٣	٣٦
		٪	٤١ ٪ (٢١ ٪)*	٤٧ ٪ (٢٣ ٪)*
٣	الثالثة	أرقامها	....	١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٦٦،٧١،٧ ٢،٧٣،٧٤،٧٥،٧٦،٧٧،٧٩،٨٠،٨١، ٨٢،٩٨،١٠٠،١٠١،١٠٣،١٠٤،١٠ ٥،١٠٦،١٠٧،١٠٩،١٢٠،١٢١،١٢ ٢،١٢٣،١٢٤،١٢٥،١٣٠،١٤٤،١٤ ٦،١٤٩.
		عددها	.....	٣٧
		٪	.....	٤٨ ٪ (٢٣ ٪)*
المجموع		العدد	٨٠	٧٧ *
		٪	١٠٠ ٪ (٥١ ٪)*	١٠٠ ٪ (٤٩ ٪)*

(*) تشير النسب المئوية بين القوسين إلى نسبة الأرقام إلى ١٥٧ . وهو العدد الكلى لموضوعات الاستبيان (أى ٤٧ ÷ ١٤٧ = ٣٠ ٪ تقريبا). بينما تشير النسب الأخرى إلى نسبة الأرقام إلى المجموع فى كل نوع من الموضوعات (٤٧ ÷ ٨٠ = ٥٩ ٪ تقريبا).

من هذا الجدول تتضح عدة ظواهر منها:

(١) تقارب نسبة الموضوعات الإسلامية والعربية في الاستبيان. إذ تبلغ الإسلامية ٥١٪ بينما تبلغ العربية ٤٩٪.

(٢) يقع ما يزيد على نصف الموضوعات الإسلامية في المرتبة الأولى. وبنظرة أخرى للرقم نفسه نلحظ أن عدد موضوعات المرتبة الأولى ٥١ موضوعا منها ٤٧ موضوعا بنسبة ٩٢٪ تنتمي للثقافة الإسلامية. بينما يقع في هذه المرتبة ٤ موضوعات فقط بنسبة ٨ ٪ تنتمي للثقافة العربية.

(٣) لا يقع من الموضوعات الإسلامية شيء في هذه المرتبة الثالثة. بينما يقع ٤٨ ٪ من الموضوعات العربية في هذه المرتبة.

(٤) في الوقت نفسه لا يقع من الموضوعات العربية في المرتبة الأولى سوى ٤ موضوعات بنسبة ٥ ٪ من الموضوعات العربية. وبنسبة ٣ ٪ من العدد الكلى لموضوعات الاستبيان.

(٥) من هذا يتضح أن الاهتمام الأكبر عند الطلاب خاص بموضوعات الثقافة الإسلامية بينما تضعف اهتماماتهم بموضوعات الثقافة العربية الخاصة، ومن دلائل هذا:

أ - ورود الموضوعات الخاصة بالاقتصاد الإسلامي (١٥، ١٧، ١٨) في المرتبة الأولى بينما ترد الموضوعات الخاصة بالاقتصاد العربي (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤) في المرتبة الثالثة.

ب - موضوع تأثير الإسلام في الثقافات الأخرى (رقم ٦١) يأتي في المرتبة الأولى بينما يرد موضوع تأثير الثقافة العربية في الثقافات الأخرى (رقم ١٤) في المرتبة الثانية.

جـ - الآداب والعادات والتقاليد الإسلامية (٥٤، ٥٥) تأتي في المرتبة الثانية، بينما تأتي العادات والتقاليد العربية (٧٦/ ٧٧/ ٨٠/ ٨٢) في المرتبة الثالثة.

د - تأتي قضية المسجد الأقصى (٨٧) في المرتبة الثانية. بينما تأتي شخصية الطفل العربي والفنون الخاصة به (١٠٠، ١٠١، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥) في المرتبة الثالثة من اهتمامات الطلاب.

هـ - تنمية المجتمعات الإسلامية (١٣٤) تأتي في المرتبة الأولى بينما تأتي قضايا التنمية في البلاد العربية (١٩) في المرتبة الثالثة.

و ـ حتى اللغة العـربية ذاتها. . لم تسلم من التمـييز بين موقـفين: أحدهما عندما تكون مـتصلة بالإسلام، والأخرى عـندما تكون وسيلة تعبـير أو اتصال فحسب. فإذا كانت متصلة بالإسلام احتلت عند الطلاب المسلمين المرتبة الأولى في اهتماماتهم. وهذا ما يدل عليه موقع الموضوع رقم ٣٥ ويختص بالعـلاقة بين اللغة العـربية والإسلام. فـإذا اقتصـر الأمر على دراسة العربية كوسيلة اتصال وكلغـة ذات خصائص معينة. ينزل اهتمام الطلاب بها إلى المرتبـة الثانية (٣٤. ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢). وهذه مـوضوعـات تختص بنشـر العربيـة في العالم المعـاصر وبعـوامل تطورها ودور الاستعمار في محاربتـها. وكذلك الكتابة العربية والمعاجم وهى موضوعات ليس فيها البعد الإسلا مي الذى يشد الطلاب إليه.

إن العـربية هى البـاب الصحـيح لدراسة القـرآن الكريم والسنة النبـوية الشريفـة والتراث الإسلامي كله. ولا تسـتمد هذه اللغة قداسـتها إلا بارتباطها بهـذا المصدر. فإذا بعدت عـنه لم تعد لهـا تلك القداسـة بل أصبـحت لغة كأى لـغة. . بل لقـد يحارب الملحدون الإسلام بها.

ولقد يـلفـت النظر أن الموضوعـين رقم ٣٨، ١١٦ قـد احـتلا المرتبـة الأولى في اهتمـامات الطلاب مع أنهما خـاصان بالعربيـة كلغة. . والسبب جد واضح. إذ إنهـما يتعلـقـان بطرق ومشكلات تدريـس العـربيـة لغيـر الناطقـين بها. وهو أمـر يشـغل بلا ريـب أذهان الطلاب المسلمين من الشعـوب غير العربيـة والدافع إلى ذلك دافع غرضي instrumental.

٣ ـ والعملية الإحصـائية الثالثة التى قام الباحث بهـا للتحقق من الفرض الأول هى توزيع الموضوعـات على مجالاتها في ضوء المـراتب الثلاث. . والجدول رقم (٣) يوضح الوزن النسبي لمجالات الاهتمام الثقافى عند الطلاب.

جدول (٣)

الوزن النسبي لمجالات الاهتمام الثقافي وموضوعاتها

م	المجال	المرتبة الأولى			المرتبة الثانية			المرتبة الثالثة		
		أرقامها	ت	٪	أرقامها	ت	٪	أرقامها	ت	٪
١	انتشار الإسلام	٨٥، ١٥١، ١٥٢	٣	٦	١٣٧	١	١	------	--	--
٢	الثقافة العربية والثقافات	٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٤، ١٢٨	٥	١٠	١١، ١٢، ١٤، ٥٦، ٥٩، ٦٢، ١٢٩، ١٥٥	٨	١١	------	--	--
٣	التنمية والطاقة	------	--	--	١٢٤، ١٤٢	٢	٣	١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٩٨، ١٠٩	٧	١١
٤	شخصيات عربية وإسلامية	------	--	--	٢٨، ٧٠، ١٣١، ١٤٠، ١٤١	٥	٧	١٤٦	١	٣
٥	التاريخ والآثار	١٣٥، ١٥٣	٢	٤	٥٧، ١٣٦، ١٣٩، ١٥٤	٤	٦	٢٠، ١٣٠	٢	٥
٦	المرأة والأسرة	٤٥، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١	٥	١٠	٤٤، ٤٦، ٤٧، ٥٢	٤	٦	------	--	--
٧	المذاهب والفرق	١٢٦	١	٢	٩١، ٩٢، ١٢٧	٣	٤	------	--	--
٨	دور العبادة	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٠، ٨٧	٥	١٠	------	--	--	------	--	--
٩	التربية الإسلامية	١، ٩، ٣٢، ٣٣، ١١٧، ١١٨، ١٤٣، ١٥٦، ١٥٧	٩	٧	٨، ٥، ١١٥، ١٤٨	٣	٤	------	--	--
١٠	التعليم فى البلاد العربية	------	--	--	٩٩، ١٠٨، ١١٠، ١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤، ١١٩	--	--	------	--	--
١١	علوم القرآن والحديث	٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ٢٩، ٣١، ٩٧	١١	٢١	١٠٢	١	١	------	--	--

"تابع" جدول (٣)
الوزن النسبي لمجالات الاهتمام الثقافي وموضوعاتها

م	المجال	المرتبة الأولى			المرتبة الثانية			المرتبة الثالثة		
		أرقامها	ت	٪	أرقامها	ت	٪	أرقامها	ت	٪
١٢	العادات والتقاليد العربية	------	--	--	٥٤، ٥٥، ٧٨	٣	٤	٧٦، ٧٧، ٧٩، ٨٠، ٨٢، ١٤٤، ١٤٩	٧	١٩
١٣	العربية فى المجتمع المعاصر	٣٥، ٣٨، ١١٦	٣	٦	٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	٧	١٠	------	--	--
١٤	الاقتصاد الإسلامي	١٥، ١٧، ١٨، ٩٠	٤	٨	١٣، ١٦	٢	٣	------	--	--
١٥	الأدب العربي والإسلامي	------	--	--	٤٣، ٦٩، ١٣٢، ١٤٧	٤	٦	٧١، ٧٢، ٧٥	٣	٨
١٦	الفن العربي والإسلامي	------	--	--	١٣٨، ١٤٥	٢	٣	٧٣، ٧٤		
١٧	الطفل في الثقافة العربية	------	--	--	٥٣، ٦٨	٢	٣	١٠٠، ١٠١، ١٠٣، ١٠٤، ١٠٥	٥	١٤
١٨	الرياضة العربية والسياحة	------	--	--	١٥٠	١	١	٨١، ١٢٠، ١٢١، ١٢٢، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥	٧	١٩
١٩	الإعلام العربي	------	--	--	٦٥، ٦٨، ١٣٣	٣	٤	٦٦	١	٣
٢٠	قضايا وشئون سياسية	٨٣، ٨٩، ١٦	٣	٦	٨٤، ٨٦، ٨٨، ٩٣، ٩٤، ٩٥	٦	٨	١٠٦، ١٠٧	٢	٥
	المجموع	------	٥١	١٠٠	------	٦٩	١٠٠	------	٣٧	١٠٠

من هذا الجدول تتضح عدة حقائق نجملها فيما يلى:

(١) تحظى موضوعات المرتبة الثانية بأعلى نسبة مئوية من موضوعات الاستبيان (٤٤ ٪) تليها موضوعات المرتبة الأولى (٣٢ ٪) وأخيرا تأتى موضوعات المرتبة الأولى (٢٤ ٪).

(٢) يختلف ترتيب مجالات الاهتمام الثقافي بين المجالات. ولقد تم حساب النسبة المئوية لتكرار موضوعات كل مجال في كل مرتبة. ففي المجال الأول «انتشار الإسلام» يتضح أن ٣ موضوعات للمرتبة الأولى. بينما نجد موضوعا واحدا للمرتبة الثانية. وبذلك تكون النسبة لموضوعات انتشار الإسلام في المرتبة الأولى ٧٥ ٪ بينما تكون النسبة الباقية (٢٥ ٪) لموضوعات هذا المجال في المرتبة الثانية. وقد تم ترتيب المجالات تنازليا في كل مرتبة في ضوء هذه النسب المئوية. وذلك لبيان موقع كل منها من غيره. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

ويتضح من هذا الجدول عدة حقائق منها؛ أن مجالات الثقافة الإسلامية ذات الوزن الأكبر في المرتبة الأولى بينما تخلو المرتبة الثالثة من هذه المجالات. ولقد وردت بعض هذه المجالات الإسلامية في درجات متأخرة في المرتبة الثانية، وذلك بسبب انخفاض النسب المئوية لموضوعاتها فيما يؤكد ظاهرة تفوق المجالات الإسلامية. وتتركز مجالات الثقافة العربية في المرتبة الثالثة بينما تخلو المرتبة الأولى من معظم مجالات الثقافة العربية.

وفي ضوء الاستنتاجات التى تكشف عنها بيانات الجدولين السابقين (٣)، (٤) تتضح أمامنا ظاهرة مؤداها أن الطلاب المسلمين الناطقين بلغات غير العربية لا تشغلهم قضايا المجتمع العربي، او ثقافته بالمفهوم الواسع قدر ما تشغلهم القضايا الإسلامية العامة.

وتميل بنا هذه الظاهرة إلى قبول الفرض الاول، ومن ثم نرجح قبوله. ولعل هذا يفتح الباب أمام دراسات أخرى تتحقق من هذا الفرض من خلال التطبيق على عينات أكبر وباستخدام أساليب إحصائية أخرى.

(ب) الفرض الثاني: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب.

والمتغيرات التى استهدف البحث بيان العلاقة بينها وبين الاهتمامات الثقافية للطلاب سبعة هى: برامج تعليم العربية (المعاهد الثلاثة). ونوع الدراسة (لغة عربية وتخصص تربوي) والخبرة السابقة بالعربية (سنوات الدراسة السابقة). وجنسيات الطلاب. ولغاتهم الأم. وزياراتهم السابقة للدول العربية. وصداقاتهم مع العرب.

جدول (٤)

يبين نسبة الموضوعات الإسلامية والعربية في كل مرتبة

م	مجالات المرتبة الأولى	مجالات المرتبة الثانية	مجالات المرتبة الثالثة
١	دور العبادة	التعليم فى البلاد العربية	الرياضة العربية والسياحة
٢	علوم القرآن والحديث	شخصيات عربية وإسلامية	التمية والطاقة
٣	انتشار الإسلام	المذاهب والفرق	الطفل في الثقافة العربية
٤	التربية الإسلامية	الإعلام العربي	العادات والتقاليد العربية
٥	الاقتصاد الإسلامي	العربية في المجتمع المعاصر	
٦	المرآة والأسرة	الثقافة العربية والثقافات	
٧	الثقافة العربية والثقافات	الأدب العربي والإسلامي	
٨	العربية في المجتمع المعاصر	قضايا وشئون سياسية	الإعلام العربي
٩	قضايا وشئون سياسية	التاريخ والآثار	قضايا وشئون سياسية
١٠	التاريخ والآثار	الفن العربي والإسلامي	شخصيات عربية وإسلامية
١١	المذاهب والفرق	المرآة والأسرة	
١٢		الاقتصاد الإسلامي	
١٣		العادات والتقاليد العربية	
١٤		الطفل في الثقافة العربية	
١٥		انتشار الإسلام	
١٦		التربية الإسلامية	
١٧		التمية والطاقة	
١٨		الرياضة العربية والسباحة	
١٩		علوم القرآن والحديث	
٢٠		————	

ولقد تم اختبار هذا الفرض من خلال برنامج لتحليل التباين في الحاسب الآلى بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (مارس ١٩٨٦) جاعلا من مستوى الدلالة ٠٥, ٠ معيارا لقبول الفرض أو رفضه.

ولقد اقتضى الأمر إعداد ١٤٠ جدول لتحليل التباين لبيان العلاقة بين المجالات (وعددها ٢٠) والمتغيرات (وعددها ٧). وكشفت النتائج عن أن النسبة الفائية F . Ratio ذات دلالة في بعض أشكال العلاقة وليست ذات دلالة في بعضها الآخر. ويوضح الجدول (٥) خلاصة نتائج ما أمكن إجراؤه من جداول تحليل التباين.

جدول (٥)

تحليل تباين العلاقة بين المجالات والمتغيرات المختلفة

(قيمة ف ومستوى الدلالة)

م	المتغيرات ف والدلالة	البرامج (١)		نوع الدراسة		الخبرة		الجنسية		اللغة الأم		الزيارة		الصداقة	
	المجالات	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د
١	انتشار الإسلام	١,٦١	*	,٠٠٦	*	١,١٤	*	١,٣١	*	٢,١٥	,٠٧	,٣٨	*	,٠٠٧	*
٢	الثقافة العربية والثقافات	,٠٨٥	*	٢,٤٤	*	١,٢٣	*	,١٧	*	١,٥٤	*	,٤٨	*	١,٢٧	*
٣	التنمية والطاقة	,٥٣	*	٦,٨٤	,٠٠٩	,٩٤	*	١,٢٥	*	١,٦١	*	١,٣١	*	٢,٥٨	*
٤	شخصيات عربية وإسلامية	١,٧٢	*	٤,٥٦	,٠٣	١,٥٥	*	١,٩٥	٠,٠١	٢,٢٥	,٠٠٤	٢,١٧	*	١,٣٨	*
٥	التاريخ والآثار	٢,٤٢	*	٦,٧٧	,٠٠٩	١,٤٢	*	٢,٤٤	,٠٠١	٢,٨٩	,٠٠٠٢	,٥٨	*	١,٧٢	*
٦	المرأة والأسرة	,٦٤	*	,٠٩	*	١,١٨	*	,٧٦	*	١,٢٧	*	١,٥٥	*	,٢	*
٧	المذاهب والفرق	,٥٢	*	,٦٩	*	١,١٣	*	١,٥٥	*	٢,٠٧	,٠١	,٤	*	٢,٦٣	*
٨	دور العبادة	٤,٢١	٠,٠١	٥,٧٢	,٠١	٢,١.	*	١,٦٣	,٠٥	٣,٤٧	,٠٠١	,٤١	*	,٠٧	*
٩	التربية الإسلامية	١,٠٤	*	,٠٦	*	١,١٨	*	١,٠٥	*	٢,١	,٠٨	٥,١٥	,٠٢	٢,٦٤	*
١٠	التعليم فى البلاد العربية	٢,٧٧	*	٢,٦٩	*	١,٠٢	*	٢,١٩	,٠٥	٢,٦١	,٠٠٩	٢,١٦	*	١,٢٦	*

* ليست ذات دلالة　　　ف: Fratior　　　د: مستوى الدلالة

"تابع" جدول (٥)

تحليل تباين العلاقة بين المجالات والمتغيرات المختلفة

(قيمة ف ومستوى الدلالة)

م	المتغيرات ف والدلالة	البرامج (١)		نوع الدراسة		الخبرة		الجنسية		اللغة الأم		الزيارة		الصداقة	
	المجالات	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د	ف	د
١١	علوم القرآن والحديث	١,٦٧	*	,٠٢	*	,٦٣	*	,٩٧	*	١,٨٤	,٠٢	٤,٢٢	,٤	٢,٤٣	*
١٢	العادات والتقاليد العربية	,٩١	*	٧,٩١	,٠٠٥	١,١١	*	١,٦١	*	١,٨١	*	٤,٣١	,٠٣	,٩	*
١٣	العربية فى المجتمع المعاصر	٢,٤	*	,١٧	*	,٨٦	*	,٧٨	*	١,٣٣	,٠٥	٥,٢٩	,٠٢	٢,٠٤	*
١٤	الاقتصاد الإسلامي	,٥٦	*	,٠٧	*	,٦٢	*	١,١	*	١,٦٧	,٠٠٣	٢,٢٣	*	,٠٢	*
١٥	الأدب العربي والإسلامي	,٩	*	١,١٥	*	١,٥٨	*	١,٦٣	*	٢,٢٨	*	٦,٦٢	,٠١	٥,١٣	,٠٢
١٦	الفن العربي والإسلامي	,٥٣	*	١,٩٩	*	١,٥٥	*	١,٠٦	*	١,٥٣	*	٣,٥٦	*	٢,٧٨	*
١٧	الطفل في الثقافة العربية	,٦٦	*	٢,١٧	*	١,٢٧	*	١,٢٦	*	١,١٢	,٠٤	٢,٢٦	*	,٠٥	*
١٨	الرياضة العربية والسياحة	,٠٧	*	٤,٨	,٠٢	١,٤٩	*	١,٦٦	,٠٥	١,٦٩	*	٢,٧٦	*	,١٥	*
١٩	الإعلام العربي	,٥٣	*	٥,٣١	,٠٢	٢,١٩	,٠٥	,٧٤	*	١,٥٥	*	١,٨٨	*	٥,٨٣	,٠١
٢٠	قضايا وشئون سياسية	١,١١	*	١,٦٣	*	,٩٢	*	١,٥٧	*	١,٩٥	,٠١	٣,٧٢	,٠٥	,٠٧	*

* ليست ذات دلالة

ف: Fratior

د: مستوى الدلالة

من هذا الجدول يتضح لنا تفاوت النسبة الفائية ومستوى الدلالة بين المجالات والمتغيرات. مما يجعلنا نميل إلى قبول الفرض في بعض أشكال العلاقة وإلى رفضه في بعضها الآخر. وفيما يلي بيان ذلك:

١ ـ **من حيث العلاقة بين نوع البرنامج والمجالات:** نميل إلى قبول الفرض. أى لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين نوع البرامج التى يدرس الطلاب العربية فيها. ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الغائبة ليس ذا دلالة باستثناء نسبة واحدة وهى الخاصة بالمجال رقم (٨) (دور العبادة) إذ يبلغ مستوى الدلالة ١٠, ٠٠.

٢ ـ **من حيث العلاقة بين نوع الدراسة والمجالات:** نميل أيضا إلى قبول الفرض، أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين نوع الدراسة التى ينتظمون فيها سواء أكانت لغة عربية أم دراسة تربوية. ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الفائية ليس ذا دلالة إذا إن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ٧ مجالات أرقامها كالتالى : ٣، ٤، ٥، ٨، ١٢، ١٨، ١٩.

٣ ـ **من حيث العلاقة بين الخبرة السابقة بالعربية وبين المجالات:** نميل كذلك إلى قبول الفرض،أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين خبرتهم السابقة باللغة العربية. ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الفائية ليس ذا دلالة باستثناء نسبة واحدة وهى الخاصة بالمجال رقم ١٩ (الإعلام العربي) إذ يبلغ مستوى الدلالة ٠٥, ٠٠.

٤ ـ **من حيث العلاقة بين جنسية الطلاب والمجالات:** نميل إلى قبول الفرض، أى لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبين جنسياتهم. ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الفائية ليس ذا دلالة، إذ إن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ٥ مجالات أرقامها كالتالى: ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٨.

٥ ـ **من حيث العلاقة بين اللغات الأم للطلاب وبين المجالات:** نميل هنا إلى رفض الفرض. أى توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين لغات الطلاب وبين اهتماماتهم الثقافية. ومصدر هذا الرفض هو أن اكثر من نصف النسب الفائية ذو دلالة. إذ إن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ١٣ مجالا أرقامها كالتالى: ١، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٠.

٦ ـ **من حيث العلاقة بين زيارات الطلاب للبلاد العربية وبين المجالات:** نميل إلى قبول الفرض. أي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين زيارات الطلاب للبلاد العربية وبين اهتماماتهم الثقافية. ومصدر هذا القبول هو أن أكثر من نصف النسب الفائية ليس ذا دلالة. إذ إن عدد المجالات التى تحظى بدلالة هو ٦ مجالات أرقامها كالتالى: ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٠.

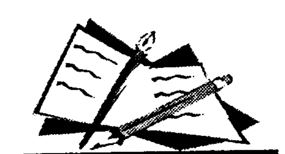
٧ ـ **من حيث العلاقة بين صداقات الطلاب مع العرب وبين المجالات:** نميل إلى قبول الفرض أيضا. أي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين صداقات الطلاب مع العرب (الناطقين بالعربية) وبين اهتماماتهم الثقافية. ومصدر هذا القبول هو أن جميع النسب الفائية ليس ذا دلالة باستثناء نسبتين ويختصان بالمجال رقم ١٥ (الأدب العربي والإسلامي) إذ يبلغ مستوى الدلالة ٠,٠١.

ماذا نخرج من هذا كله؟ نخرج باستعداد لقبول الفرض الصفرى الذى طرحه البحث والخاص بالعلاقة بين الاهتمامات الثقافية والمتغيرات الخاصة بالطلاب باستثناء ما يتصل بالعلاقة بين اللغة الأم للطالب واهتماماته الثقافية. ولعل ما يبرر ميلنا لقبول هذا الفرض هو ما أسفرت عنه نتائج برنامج تحليل التباين، تلك النتائج التى كشفت عن أن من بين ١٤٠ جدولا لتحليل التباين نتناول مختلف أشكال العلاقة بين المجالات الثقافية والمتغيرات، حظيت النسبة الفائية في ٣٥ جدولا فقط بدلالة. أى بنسبة ٢٥ ٪ من بين المجموع الكلى للنسب الفائية. كما تكشف لنا هذه النتائج عن أن اللغة الأم هى العامل الرئيسى في تشكيل الاهتمامات الثقافية للطلاب.. فهى أداة اتصاله بالثقافات في الوقت الذى يتضاءل فيه تأثير المتغيرات الأخرى.

وأخيرا نخرج بأن برامج تعليم العربية في المملكة العربية السعودية، على الخصوص، متشابهة إلى الدرجة التى لا يتوقع فيها لهذه البرامج تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب.

هذا.. ولقد اشتملت ملاحق الدراسة على بعض جداول تحليل التباين التى حظيت النسب الفائية فيها بدلالة(١).

(١) يود الباحث أن يعبر عن خالص شكره وتقديره للمسئولين بالحاسب الآلى بجامعة أم القرى بمكة المكرمة خاصة الزميلين الدكتور/ محمد المهدى والأستاذ صابر عبد العزيز.



القسم الخامس

نتائج البحث وتوصياته

مقدمة:

استهدف هذا البحث أمرين: أولهما تحديد درجة اهتمام الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية الإسلامية. وثانيهما التحقق من العلاقة بين هذه الاهتمامات وبعض المتغيرات مثل نوع البرنامج والتخصص والخبرة السابقة وغيرها.

ولقد أسفرت البيانات التى أمكن جمعها عن مجموعة من النتائج التى نشتق منها مجموعة من التوصيات وفيما يلى بيان كل منهما:

أولا - نتائج البحث:

(١) موضوعات الثقافة العربية الإسلامية:

تفاوتت درجة اهتمام الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية الإسلامية، إذ يأتى بعضها في المرتبة الأولى وبعضها في المرتبة الثانية. بينما يتأخر البعض الآخر للمرتبة الثالثة. وفيما يلى حصر لهذه الموضوعات:

(أ) **موضوعات المرتبة الأولى**: حظيت الموضوعات الآتية بأعلى درجة من الوزن النسبي لدرجة الرغبة في قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية: (يشير الرقم إلى موقع الموضوع من الاستبيان المرفق):

١ - مفهوم الإسلام وأركانه.

٢ - حول القرآن الكريم (نزوله، سوره، جمعه... إلخ).

٣ - تفسير القرآن الكريم.

٤ - إعجاز القرآن الكريم (البيانى، العملى.. إلخ).

٥ - القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم.

٦ - ترجمات معانى القرآن الكريم.

٧ - السنة النبوية (تعريفها، تدوينها، مكانتها في الإسلام.. إلخ).

٨ - سيرة الرسول ﷺ.

٩ - صور من أخلاق الرسول ﷺ.

١٠ ـ مصادر التشريع الإسلامي.

١٥ ـ نظام العمل في الإسلام (شروط العمل، حقوق العامل وصاحب العمل.. إلخ).

١٧ ـ النظام الاقتصادي في الإسلام.

١٨ ـ نظام الميراث في الإسلام.

٢٥ ـ تاريخ المساجد في بعض البلاد الإسلامية.

٢٦ ـ المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه.

٢٧ ـ المسجد النبوي وقصة بنائه.

٢٩ ـ أسس العقيدة في الإسلام.

٣٠ ـ دور العبادة في الأديان الأخرى.

٣١ ـ ظاهرة الوحي في الإسلام.

٣٢ ـ نظرة الإسلام إلى النفس الإنسانية.

٣٣ ـ أسس الأخلاق في الإسلام.

٣٥ ـ العلاقة بين اللغة العربية والإسلام.

٣٨ ـ مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤٥ ـ تعدد زوجات الرسول ﷺ.

٤٨ ـ حقوق الزوج والزوجة في الإسلام.

٤٩ ـ الطلاق في الإسلام.

٥٠ ـ نظام الأسرة في الإسلام.

٥١ ـ حقوق وواجبات المرأة في الإسلام.

٦٠ ـ دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العالمية.

٦١ ـ تأثير الإسلام في ثقافات الشعوب الأخرى.

٦٣ ـ حركات التبشير ضد الإسلام.

٦٤ ـ خصائص الحضارة الإسلامية ومستقبلها.

٨٣ ـ النظام السياسي في الإسلام.

٨٥ ـ كيف انتشر الإسلام.

٨٧ ـ المسجد الأقصى (تاريخه، مكانته في الإسلام. . . إلخ).

٨٩ ـ نظرة الإسلام إلى الحرب (أغراضها، قواعدها. . إلخ).

٩٠ ـ رأى الإسلام في مشكلات العصر (الفقر، البطالة. . إلخ).

٩٦ ـ صور من الجهاد الإسلامي اليوم.

٩٧ ـ قصص القرآن الكريم.

١١٦ ـ طرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

١١٧ ـ موقف الإسلام من قضايا العلم الحديث.

١١٨ ـ نظرة الإ سلام إلى العلم.

١٢٦ ـ المذاهب الأربعة وأئمتها (ابن حنبل، أبو حنيفة، مالك، الشافعي).

١٢٨ ـ موقف الإسلام من الأديان الأخرى.

١٣٥ ـ مدينة القدس بين الإسلام والديانات الأخرى.

١٤٣ ـ لماذا حرم الإسلام الزنا والربا والقمار والخمر.

١٥١ ـ أساليب ووسائل الدعوة الإسلامية.

١٥٢ ـ كيف دعا الرسول ﷺ الملوك إلى الإسلام.

١٥٣ ـ الآثار الإسلامية في مكة والمدينة.

١٥٦ ـ الحرية في الإسلام.

١٥٧ ـ حقوق الإنسان في الإسلام.

(ب) **موضوعات المرتبة الثانية**: حصلت الموضوعات الآتية على درجات أقل من درجات موضوعات المرتبة الأولى من حيث الوزن النسبي لدرجة الرغبة في القراءة عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية:

١١ ـ موقف الإسلام من الماركسية.

١٢ ـ موقف الإسلام من الرأسمالية.

١٣ ـ أساليب تحصيل الثروة وتنميتها في الإسلام.

١٤ ـ تأثير الثقافة العربية في الثقافة الغربية

١٦ ـ موقف الإسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة.

٢٨ ـ نساء شهيدات في الإسلام.

٣٤ ـ مشكلات نشر اللغة العربية في لغات بعض الشعوب المسلمة.
٣٦ ـ تأثير اللغة العربية في لغات بعض الشعوب المسلمة.
٣٧ ـ الخط العربي (تاريخه، أنواعه، مشكلاته).
٣٩ ـ عوامل التطور في اللغة العربية.
٤٠ ـ دور الاستعمار في محاربة اللغة العربية.
٤١ ـ خصائص الكتابة العربية.
٤٢ ـ أنواع المعاجم والقواميس العربية.
٤٣ ـ شعر الرثاء في الأدب العربي.
٤٤ ـ المرأة العربية في الحياة العامة.
٤٦ ـ قضية الزواج من المرأة غير المسلمة.
٤٧ ـ أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة.
٥٢ ـ تنظيم النسل في الإسلام Birth Control.
٥٣ ـ التبنى في الإسلام Adoption.
٥٤ ـ أداب وتقاليد الزيارة في الثقافة الإسلامية.
٥٥ ـ تقاليد العلاقة بين الكبير والصغير في الإسلام.
٥٦ ـ التحديات التى تواجهها الثقافة الإسلامية اليوم.
٥٧ ـ أسباب ركود الحضارة الإسلامية.
٥٨ ـ مكانة المكتبة في الحضارة العربية (مكتبة بغداد، وقرطبة.. إلخ).
٥٩ ـ الغزو الفكري، أبعاده، وأساليب مواجهته.
٦٢ ـ المستشرقون وموقفهم من الإسلام.
٦٥ ـ الإذاعات العربية وبرامجها.
٦٧ ـ الصحف العربية (أنواعها، اهتماماتها.. إلخ).
٦٨ ـ حقوق الطفل في الإسلام.
٦٩ ـ موقف الإسلام من الشعر.
٧٠ ـ أشهر الخطباء في الإسلام.
٧٨ ـ تقاليد الشعوب العربية في رمضان.

٨٤ ـ جامعة الدول العربية.

٨٦ ـ قضية فلسطين.

٨٨ ـ دور المرأة العربية في النشاط السياسى.

٩١ ـ دعوة الإمام محمد بن عبد الوهاب.

٩٢ ـ بعض الحركات الإسلامية (مثل السنوسية، والمهدية.. إلخ).

٩٣ ـ العلاقات بين الدول العربية والعالم.

٩٤ ـ الأقليات الإسلامية في العالم ومشكلاتها.

٩٥ ـ فكرة الجامعة الإسلامية.

٩٩ ـ تاريخ الطب في الحضارة العربية الإسلامية.

١٠٢ ـ مسرح الأطفال في البلاد العربية.

١٠٨ ـ الدرجات العلمية في البلاد العربية (أنواعها، شروط الحصول عليها).

١١٠ ـ مشكلة الأمية في البلاد العربية.

١١١ ـ الجامعات الإسلامية الكبرى (الأزهر، الزيتونة، عليكرة... إلخ).

١١٢ ـ الجامعات العربية ونظم الدراسة فيها.

١١٣ ـ نظم التعليم العام في البلاد العربية.

١١٤ ـ تعليم البنات في البلاد العربية.

١١٥ ـ أهداف التربية الإسلامية وميادينها.

١١٩ ـ مشكلة هجرة العقول العربية إلى أوربا وأمريكا.

١٢٧ ـ الفرق المختلفة (الشيعة، المعتدلة، الخوارج... إلخ).

١٢٩ ـ حقوق أهل الكتاب في الإسلام.

١٣١ ـ قصص عن الرحالة العرب والمسلمين (ابن جبير، ابن بطوطة.. إلخ).

١٣٢ ـ نصوص من أمهات الأدب العربي (البيان والتبين، الكامل للسرد... إلخ).

١٣٣ ـ القمر الصناعي العربي.

١٣٤ ـ مشكلات التنمية في بعض المجتمعات المسلمة (باكستان، إندونيسيا، مصر).

١٣٦ ـ المدن العربية القديمة

١٣٧ ـ تاريخ دخول الإسلام في بعض البلاد.

١٣٨ ـ موقف الإسلام من الرسم والتصوير.

١٣٩ ـ تاريخ المجتمع العربي قبل الإسلام (الجاهلية).

١٤٠ ـ الحسن بن الهيثم وعلم الفيزياء.

١٤١ ـ هارون الرشيد.

١٤٢ ـ مصادر الثروة الطبيعية في العالم العربي.

١٤٥ ـ خصائص العمارة الإسلامية.

١٤٧ ـ الأمثال العربية.

١٤٨ ـ موقف الإسلام من مناهج البحث العلمي المعاصر.

١٥٠ ـ صيد الطيور العربية.

١٥٤ ـ المتاحف الإسلامية والعربية.

١٥٥ ـ التقويم الهجري والفرق بينه وبين التقويم الميلادي.

(جـ) **موضوعات المرتبة الثالثة:** حصلت الموضوعات الآتية على أقل درجة في الوزن النسبي لدرجة الرغبة في قراءتها عند الطلاب المسلمين الذين يدرسون العربية كلغة ثانية:

١٩ ـ التنمية الزراعية في البلاد العربية.

٢٠ ـ النقود العربية، أنواعها وتاريخها.

٢١ ـ دور النفط في المجتمع العربي.

٢٢ ـ الثروة المائية في البلاد العربية.

٢٣ ـ الطاقة الذرية في البلاد العربية.

٢٤ ـ مشكلات التنمية في البلاد العربية.

٦٦ ـ التليفزيون العربي (تاريخه، وقنواته، برامجه.. إلخ).

٧١ ـ الغزل العذري في الأدب العربي.

٧٢ ـ خصائص الشعر العربي ومكانته في الثقافة العربية.

٧٣ ـ الموسيقى العربية (خصائصها، وأهم شخصياتها.. إلخ).

٧٤ ـ الموشحات الاندلسية.
٧٥ ـ خصائص الأدب العربي في عصوره المختلفة.
٧٦ ـ نظم وتقاليد البيع والشراء في الأسواق العربية.
٧٧ ـ الأعياد والاحتفالات في المجتمعات العربية.
٧٩ ـ الأزياء العربية في مختلف العصور.
٨٠ ـ تقاليد الزواج في الأسرة العربية.
٨١ ـ الشباب العربي ووقت الفراغ.
٨٢ ـ الفلاح والقرية العربية.
٩٨ ـ الظروف الصحية في البلاد العربية.
١٠٠ ـ أساليب تنشئة الطفل العربي.
١٠١ ـ ألعاب الأطفال في البلاد العربية.
١٠٣ ـ مسرح الأطفال في البلاد العربية.
١٠٤ ـ برامج الأطفال في التليفزيون العربي.
١٠٥ ـ أدب الأطفال وقصصهم في البلاد العربية.
١٠٦ ـ نظام الهجرة واكتساب الجنسية في البلاد العربية.
١٠٧ ـ نظام الشرطة في البلاد العربية.
١٠٩ ـ احتياجات الدول العربية من العمالة الأجنبية.
١٢٠ ـ الألعاب الرياضية الشائعة في البلاد العربية.
١٢١ ـ المعالم السياحية في البلاد العربية.
١٢٢ ـ الفنادق في البلاد العربية.
١٢٣ ـ سباق الخيل والهجن (الجمال).
١٢٤ ـ المبارزة بالسيوف في البلاد العربية.
١٢٥ ـ الفروسية في الحياة العربية.
١٣٠ ـ تاريخ الموانى العربية (الجوية، البحرية، البرية).
١٤٤ ـ الآثاث العربي.
١٤٦ ـ ظرفاء العرب.

١٤٩ ـ عادات الطعام وقيمة في المجتمع العربي.

(٢) مستوى دلالة الموضوعات:

استخدم الباحث اختبار الدلالة كا٢ (مربع كا) للكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات بين مستويات الرغبة في قراءة الموضوعات. والملحق رقم (٢) يتضمن موضوعات الاستبيان، وتكرارات الاستجابات والوزن النسبي وقيمة كا٢، ومستوى الدلالة. وجدير بالذكر أن جميع الموضوعات ذات دلالة وإأن تفاوت مستوى الدلالة بين ٠,٠١ ، ٠,٠٠١ .

(٣) فروض البحث:

صاغ الباحث فرضين أساسيين لهذه الدراسة أحدهما فرض موجه والآخر فرض صفري. وأخضع كلا منهما للمعالجة الإحصائية. وفيما يلي ما أسفر عنه نتيجة الدراسة.

(أ) **الفرض الأول**: يميل البحث إلى قبول هذا الفرض(الموجه) والذي يعالج الفرق بين اهتمامات الطلاب نحو موضوعات الثقافة العربية واهتماماتهم نحو موضوعات الثقافة الإسلامية. إذ تبين لنا أن الطلاب المسلمين الناطقين بلغات غير العربية لا تشغلهم موضوعات الثقافة العربية الخاصة قدر ما تشغلهم موضوعات الثقافة الإسلامية العامة.

(ب) **الفرض الثاني**: نميل أيضا إلى قبول هذا الفرض (الصفرى) الذي يتناول العلاقة بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبعض المتغيرات، إذ تبين إحصائيا أنه من بين أشكال العلاقة المختلفة والتي تبلغ ١٤٠ شكلا توجد دلالة إحصائية لخمس وثلاثين منها فقط بنسبة ٢٥٪ من العدد الكلي لأشكال العلاقة.

من أجل هذا نقبل الفرض القائل بأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اهتمامات الطلاب حول الثقافة العربية الإسلامية وبين بعض المتغيرات الخاصة بهؤلاء الطلاب باستثناء العلاقة بين اللغات الأم للطلاب واهتماماتهم الثقافية. ويشتمل الملحق رقم (١) على جداول تحليل التباين الخاصة بهذه العلاقة.

والذي نود أن نقف عنده الآن بعض أهم النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة فيما يتصل بالعلاقة بين اهتمامات الطلاب الثقافية وبعض المتغيرات:

١ ـ لا يبدو لاختلاف طبيعة البرامج التي تقدمها معاهد تعليم العربية تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب إذ تتشابه هذه البرامج إلى درجة كبيرة، وخاصة

أن عينة الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة كانوا يدرسون في معاهد تعليم العربية بالسعودية، والمجال الوحيد الذي ظهرت له دلالة إحصائية هو المجال الثامن الذي يتناول اهتمامات الطلاب نحو دور العبادة في الأديان. ولعل أحد المعاهد الثلاثة يركز في برنامجه على هذه الموضوعات.

٢ ـ لا يبدو أيضا لاختلاف نوع الدراسة الأكاديمية تأثير على الاهتمامات الثقافية عند الطلاب، ولقد طبقت الدراسة على صنفين من الطلاب. طلاب يدرسون اللغة العربية وطلاب يدرسون في الدبلوم التربوي ولم نلحظ فروقا ذات دلالة بين اهتمامات الصفين إلا فيما يتعلق بالمجالات الآتية:

- التنمية والطاقة (٩٠٠, ٠).
- الشخصيات العربية والإسلامية(٣٠, ٠).
- التاريخ والآثار (٩٠٠, ٠).
- دور العبادة (١٠, ٠).
- العادات والتقاليد (٥٠٠, ٠).
- الرياضة العربية والسياحة (٢٠, ٠).
- الإعلام العربي (٢٠, ٠).

٣ ـ لا يبدو أيضا للخبرة السابقة باللغة العربية تأثير على الاهتمامات الثقافية للطلاب. ليست العبرة بالكم الذي تلقاه الطالب من دروس في العربية بقدر ما هي في نوع ما تعلمه ودرجة استفادته منه ولا فرق في مجالات الاهتمام الثقافي بين دارس تعلم العربية في بلده قبل مجيئه للسعودية أو لم يتعلمها باستثناء المجال التاسع عشر الخاص بالإعلام العربي، إذ يبلغ مستوى دلالته ٠٢, ٠ وتفسير ذلك يسير في رأينا؛ إذ إن الخبرة السابقة بالعربية تساعد صاحبها على الاتصال بأجهزة الإعلام العربي، إذاعة، تليفزيون، صحف.. وغيرها.

٤ ـ لا يبدو كذلك لجنسية الطلاب تأثير على اهتماماتهم الثقافية. فلا عبرة بأن نعرف أن هذا الطالب أمريكي أو فلبيني حتى نحدد على وجه الدقة اهتماماته الثقافية. إذ تشترك مع ذلك متغيرات أخرى مثل ديانته/ ولغته الأم التي يتصل من خلالها بالثقافات الأخرى وغيرها من متغيرات. ولم نلحظ فروقا ذات دلالة بين اهتمامات الطلاب من الجنسيات المختلفة إلا فيما يتعلق بالمجالات الآتية:

- شخصيات عربية وإسلامية (٠,٠١).
- التاريخ والآثار (٠,٠٠١).
- دور العبادة (٠,٠٥).
- التعليم في البلاد العربية (٠,٠٠٥).
- الرياضة العربية والسياحة (٠,٠٥).

٥ ـ الموقف هنا مختلف مع اللغة الأم.. إذ نميل إلى إيجاد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اللغة الأم للطالب واهتماماته الثقافية. أن اللغة أداة الاتصال، والنافذة التي يطل من خلالها على العالم كله، قريبه وبعيده، ولقد لاحظنا علاقة ذات دلالة إحصائية بين اللغة الأم للطالب والمجالات الآتية:

- انتشار الإسلام (٠,٠٠٢).
- شخصيات عربية وإسلامية (٠,٠٠٤).
- التاريخ والآثار (٠,٠٠٠٢).
- المذاهب والفرق (٠,٠١).
- دور العبادة (٠,٠٠١).
- التربية الإسلامية (٠,٠٠٨).
- التعليم في البلاد العربية (٠,٠٠٠٩).
- علوم القرآن والحديث (٠,٠٢).
- العادات والتقاليد (٠,٠٢).
- الاقتصاد الإسلامي (٠,٠٥).
- الأدب العربي والإسلامي (٠,٠٠٣).
- الرياضة العربية والسياحة (٠,٠٤).
- قضايا وشئون سياسية (٠,٠١).

٦ ـ لا يبدو للزيارة السابقة للبلاد العربية، والتي قام بها الطلاب قبل مجيئهم للسعودية تأثير على اهتماماتهم الثقافية. إذ لم نلحظ علاقة ذات دلالة إحصائية بين سنوات الزيارة السابقة للبلاد العربية والاهتمامات الثقافية إلا في المجالات الآتية:

- التربية الإسلامية (٠,٠٢).

- علوم القرآن والحديث (٤٠, ٠).
- العادات والتقاليد (٣٠, ٠).
- العربية في المجتمع المعاصر (٢٠, ٠).
- الأدب العربي والإسلامي (١٠, ٠).
- قضايا وشئون سياسية (٥٠, ٠).

ثانيا - توصيات البحث:

من أهم ما تسفر هذه الدراسة عنه من توصيات ما يلي:

١ - إن إحساس الطلاب المسلمين بالانتماء للثقافة الإسلامية يغلب، بلا ريب، دوافعهم لدراسة الثقافة العربية أو تبنى اتجاهاتها. وهذا أمر متوقع. إذ إن مظلة الإسلام هى التى تقرب بين المسلمين على اختلاف بلادهم وتباين ثقافاتهم وتعدد لغاتهم. وتوقع مثل هذا الاتجاه يفرض علينا التركيز (وليس الاقتصار) على لغة واحدة في التخاطب مع هؤلاء الطلاب هى لغة الثقافة الإسلامية. لذا يوصى بأن تتحرر برامج تعليم العربية وكتبها من النظرة المحلية الضيقة. أو الموضوعات التى تود نشر اتجاهات حزبية أو دعوات قومية خالصة.

٢ - ينبغى تقديم الموضوعات الثقافية ذات المرتبة الأولى في المستوى الابتدائي لبرامج تعليم العربية كلغة ثانية، وتقديم الموضوعات ذات المرتبة الثانية في المستوى المتوسط لهذه البرامج حتى نضمن إقبال الطلاب على هذه البرامج في المستويين الابتدائي والمتوسط. إذ يقف جهد كثير من الطلاب عند هذين المستويين دون مواصلة لتعلم العربية في المستوى المتقدم.

٣ - من الممكن معالجة الموضوعات الثقافية ذات المرتبة الثالثة في البرامج الحرة أو كتب القراءة الإضافية.

٤ - من الممكن أيضا الاستعانة بهذه الموضوعات في وضع تصور لإطار ثقافى عربي إسلامي لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى من الشعوب المسلمة.

٥ - ينبغى على مؤلفي كتب تعليم العربية كلغة ثانية ومعدى المواد التعليمية لها التفكير في إعداد وحدات صغيرة Modules لتدريس مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية. والاستعانة بالأساليب الحديثة لإعداد مواد تعليم الثقافات الأجنبية مثل Culture assimilators, Culture Capsules, Culture Clusters.

٦ ـ ينبغى تخصيص ساعات لتدريس الثقافة العربية الإسلامية. إن من الشائع في برامج تعليم العربية كلغة ثانية معالجة المفاهيم الثقافية من خلال موضوعات القراءة والأدب والنصوص دون إفراد موقف لمعالجة المفاهيم. ولهذه الظاهرة أسباب؛ منها ضيق الوقت المخصص لتعليم العربية، سيادة الفكرة القائلة بان الطلاب سوف يتعلمون الثقافة العربية تلقائيا بمجرد معايشتهم للعرب وتعلم لغتهم، والنظرة إلى اللغة كوسيلة اتصال يمكن تعليمها في شكل مجرد بعيد عن سياقه الثقافي.

هذه العلل كلها غير مقنعة في رأينا.. فلقد آن لنا أن نهتم بثقافتنا وأن ننشرها مواكبة مع لغتنا، فهى المدخل الطبيعى لبناء جسور العلاقة بين الشعوب.

٧ ـ ينبغى أن تشتمل برامج إعداد وتدريب معلمى العربية كلغة ثانية على مقررات حول تدريس الثقافة العربية الإسلامية فيعرفون كيف يصوغون هدفا سلوكيا، ويختارون محتوى مناسبا، وطريقة جيدة ثم تقويما موضوعيا.

٨ ـ وأخيرا فإن أجهزة الإعلام العربي، صحفا وإذاعة وتلفازا، تستطيع الاسترشاد بنتائج هذه الدراسة في تعرف مواطن اهتمامات الشعوب المسلمة غير العربية فتوجه لها من البرامج ما يناسبها.

وبالله التوفيق،،

المراجع:

١ - محمد عاطف غيث، **قاموس علم الاجتماع**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٩.

٢ - محمـود كامل الناقة ورشدي أحمد طعـيمة «**الكتاب الأساسي لتـعليم اللغة العربية للناطقين بلغـات أخرى، إعداده، تحليله، تقويمه**» مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٣.

3 - Altman, H. and V. Hanzeli, **Esseys an the Teaching of Culture**,- Detroit, Advancement Press of America, Inc 1974.

4 - Budd, R.W. et al, **Content Analysis of communication**, New York, The Macmillan campany, 1967.

5 - Hancock, C.R. "Student aptitude, attitude, and motivation" **in ACTFL Review of Foreign Language Education**, Vol. 4, Skokia, Ilinois, National Textbook Company, 1972.

6 - Larison, Jerry W. **An Examination of Student Interest and Teacher Perception of Student Lnterest with Respect to the Target Culture in second la nguage Classes** . Ph. D. Dissertation, University of Minnesota; 1978.

7 - Rivers, W. & B. Mevlin," Language learners as individuals "discovering their needs, wants and learning styles" in Alatis, B. et al (eds) **The Second Language Classroom** N. Oxford Univ. Press (OUP) , 1981.

8 - Rivers, W. **Speaking in Many Tongues** , 2 rd ed, Newbury House Publishers INC., 1976.

9 - Seelye, H. Ned, **Teaching Culture** , Skokia, National Textbook Company, 1975.

10 - Serafino, R.P. , ed. "A Relevant curriculum: An Instrument for palling student opinion" 7-30 in Joseph, A. Tursi, ed, **Foreign languages and the New Student,** Reperts of the working cammittees of the northest conference on the teaching of foreign languages. New York , Modern Language, Assacatien Material Center, 1970.

11 - Toiemah, Roushdy, A. "Designing a unit for teaching a foreign culture" in the **Journal of the Faculty of Education** . Mansoura University, Vol. 2 No. 2 ,1978.

12 - Toiemah, Roushdy, A. **The Use of Cloze to Measure the Proficiency of students of Arabic as a Second Language in Some Universities in the United States** , Ph. D. Dissertation, University of Minnesota, 1978.

13 - Tucker, C.R. The relationship of second language learning to second language teaching" in Alatis J.E. et al (eds) **The Second Language Classroom** , New York , OUP, 1981.

14 - Widdowaen, H.G. **Teaching Language as Communication,** Oxford, OUP. 1978.

ملحق (١)

تحليل التباين للعلاقة بين اللغات الأم المطلوبة ومجالات الاهتمان الثقافية ذات الدلالة

رقم المجال	مجالات الاهتمام	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
		بين المجموعات	١٦	١٤٧,٠٢٠٠	١,١٨٨٨	٢,١٥٩	
١	انتشار الإسلام	داخل المجموعات	٢٤١	١٠٢٥,٩٢٧٩	٤,٢٥٧٠		٠,٠٠٧
		المجموع الكلى	٢٥٧	١١٧٢,٩٤٧٨			
		بين المجموعات	١٦	٣٩١,٥٣٤٦	٢٤,٤٧٠١	٢,٢٥٩	
٤	شخصيات عربية وإسلامية	داخل المجموعات	٢٤١	١٦١٠,٧٦١٠	١٠,٨٣٣٠		٠,٠٠٤
		المجموع الكلى	٢٥٧	٣٠٠٢,٢٩٥٤			
		بين المجموعات	١٦	٦٨٢,٣٣٢٤	٤٢,٦٤٥٨	٢,٨٩٤	
٥	التاريخ والآثار	داخل المجموعات	٢٤١	٣٥٥١,٦٤٢٨	١٤,٧٧٣٧١		٠,٠٠٢
		المجموع الكلى	٢٥٧	٤٢٣٣,٩٧٢٧			
		بين المجموعات	١٦	١٨٢,٤٥١٦	١١,٤٠٣٢	٢,٠٧٣	
٧	المذاهب والفرق	داخل المجموعات	٢٤١	١٣٢٥,٨١٥٦	٥,١٧٤٥		٠,٠١
		المجموع الكلى	٢٥٧	١٥٠٨,٢٦٧١			
		بين المجموعات	١٦	١٨٧,٩٥١٨	١٧,٩٩٧٠	٣,٤٧٨	
٨	دور العبادة	داخل المجموعات	٢٤١	١٢٤٧,٠٥٥٠	٥,١٧٤٥		٠,٠٠٠١
		المجموع الكلى	٢٥٧	١٥٣٥,٠٠٦٦			

"تابع" ملحق (١)

تحليل التباين للعلاقة بين اللغات الأم المطلوبة
ومجالات الاهتمان الثقافية ذات الدلالة

رقم المجال	مجالات الاهتمام	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
٩	التربية الإسلامية	بين المجموعات	١٦	١١٨,٩٨٣٠	٥٧,٤٣٦٤	٢,١٠١	٠,٠٠٨
		داخل المجموعات	٢٤١	٦٥٨٧,٣٧٣٠	٢٧,٣٣٣٥		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٧٥٠٦,٣٥٥٥			
١٠	التعليم فى البلاد العربية	بين المجموعات	١٦	٨٢٢,٤٣٧٨	٥١,٤٠٢٤	٢,٦١٦	٠,٠٠٠٩
		داخل المجموعات	٢٤١	٤٧٣٤,٥٧٤٠	١٩,٦٤٥٥		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٥٥٥٧,٠١١٧			
١١	علوم القرآن والحديث	بين المجموعات	١٦	٥٨٥,٥٦٠١	٣٦,٥٩٧٥	١,٨٤١	٠,٠٠٠٩
		داخل المجموعات	٢٤١	٤٧٣٤,٥٧٤٠	١٩,٦٤٥٥		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٥٣٧٥,٥٢٣٤			
١٢	العادات والتقاليد	بين المجموعات	١٦	٧٦٠,٧٣٦٤	٤٧,٥٤٦٠	١,٨١٥	٠,٠٢
		داخل المجموعات	٢٤١	٦٣١٢,٠٧٨٦	٢٦,١٩١٢		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٧٠٧٢,٨١٢٥			
١٤	الاقتصاد الإسلامي	بين المجموعات	١٦	١٨,٢٤٧٧	١٨,٢٤٧٧	١,٦٧٠	٠,٠٥
		داخل المجموعات	٢٤١	١٠,٩٢٤٢	١٠,٩٢٤٢		
		المجموع الكلى	٢٥٧				

"تابع" ملحق (١)

تحليل التباين للعلاقة بين اللغات الأم المطلوبة
ومجالات الاهتمام الثقافية ذات الدلالة

رقم المجال	مجالات الاهتمام	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١٥	الأدب العربي والإسلامي	بين المجموعات	١٦	٣٣,٢٩٥٥	٣٣,٢٩٥٥	٢,٢٨٦	٠,٠٠٣
		داخل المجموعات	٢٤١	١٤,٥٦٥٣	١٤,٥٦٥٣		
		المجموع الكلى	٢٥٧				
١٨	الرياضة العربية والسياحة	بين المجموعات	١٦	٤٩٣,٠٣٦٥	٣٠,٨١٤٨	١,٦٩٠	٠,٠٤
		داخل المجموعات	٢٤١	٤٣٩٣,٦٠٩٥	١٨,٢٣٠٧		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٤٨٨٦,٦٤٤٥			
٢٠	قضايا وشئون سياسية	بين المجموعات	١٦	١٨٧,٨٠٣٩	٦١,٧٣٧٧	١,٩٥٨	٠,٠١
		داخل المجموعات	٢٤١	٧٦٠٠,٢٧٦٥	٣١,٥٣٦٤		
		المجموع الكلى	٢٥٧	٨٥٨٨,٠٧٨١			

ملحق رقم (٢)

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى ـ معهد اللغة العربية

مكة المكرمة

استبيان

حول موضوعات القراءة التي تهم الدارسين

في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد

دكتور رشدي أحمد طعيمة

اسم المعهد الدراسي أو المركز: ....

مستوى الدراسة: متوسط ( ) متقدم ( ) تخصص تربوي ( ) مستوى آخر ( ).

جنسيته: .... لغته الأولى: ....

عدد سنوات دراسة اللغة العربية: ....

هل سبق أن زار دولا عربية ؟ نعم: ( ) (ما هي) ؟

لا : ( )

هل له أصدقاء عرب؟ : نعم ( ) لا ( )

تاريخ ملء الاستبيان: ....

مكة المكرمة

ربيع الأول ١٤٠٤ هـ / ديسمبر ١٩٨٣ م

ملحوظة: رأينا أن نورد الاستبيان الذي تم تطبيقه في هـذه الدراسة مصحوبا بالبيانات الأولية، أي عدد تكرارات الاستجابات والوزن النبي ومربع كـاي ومستوى الدلالة مـحققين بذلك هدفين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الكريم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد،،

فيما يلي مجموعة من الموضوعات المتصلة بالثقافة العربية والإسلامية وأمام كل منها أربع خانات، ثلاث منها تعبر عن درجات الاهتمام بها والرغبة في القراءة عنها.

هذه الخانات الثلاث هي: (أرغب بشدة)، (أرغب)، (لا أرغب). أما الخانة الرابعة فهي: (لا أدري).

والمرجو منك أن تقرأ هذه الموضوعات بدقة، ثم تضع علامة (×) تحت الخانة التي تعبر عن درجة اهتمامك بكل موضوع منها ورغبتك في القراءة عنه.

أما في حالة العجز عن تحديد مدى رغبتك في القراءة حول موضوع ما فالمرجو أن تضع علامة (×) أمام هذا الموضوع تحت خانة (لا أدري).

ولعلك تعرف أن نتائج هذه الدراسة سوف يستفاد بها في اختيار الموضوعات الثقافية التي تهم الطلاب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وننتهز هذه الفرصة لنقدم لك أجزل الشكر على تعاونك معنا في هذا البحث خدمة للغة العربية والثقافة الإسلامية.

وبالله التوفيق،،

دكتور

رشدي أحمد طعيمة

ربيع الأول ١٤٠٤ هـ

ديسمبر ١٩٨٣ م

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
١	مفهوم الإسلام وأركانه	٢٢٤	٢٥	٣	٢	٧٦٥	٤٨٨,٢
٢	حول القرآن الكريم (نزوله، سوره، جمعه...إلخ).	٢٠٥	٦٢	٣	٣	٧٤٢	٣٩٩,٣
٣	تفسير القرآن الكريم	٢٢٢	٥٠	٣	٠	٧٦٩	٤٧٨,٤
٤	إعجاز القرآن الكريم (البياني والعلمي.. إلخ).	١٨٦	٧٦	٦	٤	٧١٦	٣٢٢,٥
٥	القراءات وأصول تجويد القرآن الكريم	١٦٣	٩٤	١٠	٦	٦٨٧	٢٤٧,٧
٦	ترجمات معاني القرآن الكريم	١٥٤	١٠٢	١٢	٥	٦٧٨	٢٢٩,٤
٧	السنة النبوية (تعريفها، تدوينها، مكانتها في الإسلام...إلخ).	١٩٥	٦٦	٦	٤	٧٢٣	٣٥٥,٣
٨	سيرة الرسول ﷺ.	٢١٢	٦٢	٣	٠	٧٦٣	٤٢٧,٦
٩	صور من أخلاق الرسول ﷺ.	١٩٤	٦٥	٩	٦	٧٢١	٣٣٨,٨
١٠	مصادر التشريع الإسلامي.	١٥٩	٩١	١٣	١٠	٦٧٢	٢٢٢,٧
١١	موقف الإسلام من الماركسية.	٩٤	١٢١	٢١	٤٠	٥٤٥	٩٣,٨
١٢	موقف الإسلام من الرأسمالية.	٨٢	١٣٧	٢١	٣٧	٥٤١	١١٧,٣
١٣	أساليب تحصيل الثروة وتنميتها في الإسلام.	٧١	١٣٠	٢٩	٣٩	٥٠٢	٩٢,٤
١٤	تأثير الثقافة العربية في الثقافة الغربية.	٦٢	١٤٢	٤٣	٢٧	٥١٣	١١٤,١
١٥	نظام العمل في الإسلام (شروط العمل، حقوق العمل وصاحب العمل.. إلخ).	١١٧	١١٩	٢١	١٧	٦١٠	١٤٣,٢
١٦	موقف الإسلام من التعامل مع البنوك المعاصرة .	٩٦	١٢٢	٣٥	٢٧	٥٦٧	٩٢,٢
١٧	النظام الاقتصادي في الإسلام.	١١٧	١٢٧	١٩	١٥	٦٢٤	١٥٩,٥
١٨	نظام الميراث في الإسلام.	١٢٢	١٢٤	١٨	١٥	٦٣٢	١٦٢,٧

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
١٩	التنمية الزراعية في البلاد العربية.	٢٥	٩٥	١٠٨	٥٠	٢٧٣	٦٤,٧
٢٠	النقود العربية، أنواعها وتاريخها	٣٢	٩٤	١١٢	٥٢	٣٦٣	٧٢,٦
٢١	دور النفط في المجتمع العربي.	٢٨	١٠٦	٩٠	٥٧	٣٦٨	٦٠,٥
٢٢	الثروة المائية في البلاد العربية.	٢٥	٩٠	١٠٢	٥٨	٣٥٧	٥٢,٢
٢٣	الطاقة الذرية في البلاد العربية.	٣٢	٩٨	٨٢	٦٥	٣٧٤	٣٤,٦
٢٤	مشكلات التنمية في البلاد العربية.	٢٨	١٠٩	٨٢	٥٥	٣٨٤	٥٣,٢
٢٥	تاريخ المساجد في بعض البلاد الإسلامية	١٠٦	١٤١	١٩	١٣	٦١٩	١٧٤,٧
٢٦	المسجد الحرام بمكة المكرمة وقصة بنائه.	١٧١	٩٣	١٠	٥	٧٠٩	٢٦٦
٢٧	المسجد النبوي وقصة بنائه.	١٧٦	٨٣	٩	١١	٧٠٣	٢٦٦,٨
٢٨	نساء شهيدات في تاريخ الإسلام.	١٠٨	١٣١	١٤	٢٥	٦٠٠	١٤٨,٦
٢٩	أسس العقيدة في الإسلام.	١٧٧	٨٨	٥	٩	٧١٢	٢٨٢,٧
٣٠	دور العبادة في الأديان الأخرى.	١٧٦	٨٩	٩	٦	٧١٥	٢٧٧,٣
٣١	ظاهرة الوحي في الإسلام.	١٥٠	١٠٧	٥	١٧	٦٦٩	٢١٢,٢
٣٢	نظرة الإسلام إلى النفس الإنسانية	١٣٦	١٢٠	٧	١٦	٦٦٥	١٩٧
٣٣	أسس الأخلاق في الإسلام.	١٧٣	٨٩	٩	٩	٧٠٦	٢٦٣
٣٤	مشكلات نشر اللغة العربية في العالم المعاصر.	١١٠	١١٩	٢١	٢٨	٥٨٩	١١٧,٥
٣٥	العلاقة بين اللغة العربية والإسلام.	١١٨	١٢٥	١٥	١٦	٦١٩	١٦٤,٤
٣٦	تأثير اللغة العربية في لغات بعض الشعوب المسلمة.	٧١	١٥٠	٢٦	٢٩	٥٣٩	١٤٥,١
٣٧	الخط العربي (تاريخه، أنواعه، مشكلاته).	٦٣	١٣٣	٤٠	٣٩	٤٩٥	٨٥,٤
٣٨	مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.	١٣٥	١٠٧	١٧	١٨	٦٣٦	١٦٠,٤

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا²
		١	٢	٣	٤		
٣٩	عوامل التطور في اللغة العربية.	٧٢	١٣٧	٢٩	٣٩	٥١٩	١٠٣
٤٠	دور الاستعمار في محاربة اللغة العربية.	٧٧	١١٥	٣٦	٤٨	٤٨٧	٥٣,٨
٤١	خصائص الكتابة العربية.	٥٢	١٤٦	٤٤	٣٥	٤٩٢	١١٥,٥
٤٢	أنواع المعاجم والقواميس العربية.	٦٧	١٥٥	٤٠	١٨	٥٥١	١٥٤,٨
٤٣	شعر الرثاء في الأدب العربي.	٤٢	١١٩	٨٦	٢٨	٤٥٠	٧٥,٦
٤٤	المرأة العربية في الحياة العامة.	٤٥	١٣١	٦٤	٣٦	٤٦١	٨٠,٢
٤٥	تعدد زوجات الرسول ﷺ.	١١٧	١٢٤	٢١	١٧	٦٢٠	١٤٨,١
٤٦	قضية الزواج من المرأة غير المسلمة.	٩٤	١١٦	٤٣	٢١	٥٥٧	٨٤,٩
٤٧	أسباب عدم تزويج غير المسلم من المرأة المسلمة.	١٠٠	١٢٣	٣٢	٢٤	٥٧٨	١٠٤,٢
٤٨	حقوق الزوج والزوجة في الإسلام.	١٧١	٩٣	٨	٨	٧٠٧	٢٦٣,١
٤٩	الطلاق في الإسلام.	١٣٢	١١٨	١٩	٩	٦٥٤	١٨٠,٦
٥٠	نظام الأسرة في الإسلام.	١٥٩	١٠٦	٣	١١	٦٩٢	٢٤٦,٤
٥١	حقوق وواجبات المرأة في الإسلام.	١٥٠	١٠٨	١١	١٠	٦٧٧	٢١٣,٩
٥٢	تنظيم النسل في الإسلام.	١١٨	١١١	٢٣	٢٤	٥٩٩	١٢٠,٤
٥٣	التبني في الإسلام.	٨٣	١١٧	٣٦	٤٠	٥١٩	٦٤,٢
٥٤	آداب وتقاليد الزيارة في الثقافة الإسلامية.	٧٧	١٥٤	١٩	٢٧	٥٥٨	١٦٦,٨
٥٥	تقاليد العلاقة بين الكبير والصغير في الإسلام.	٩٢	١٣٩	٢٢	٢١	٥٧٦	١٤٥,١
٥٦	التحديات التي تواجهها الثقافة الإسلامية اليوم.	٨٥	١٢٠	٣١	٣٧	٥٢٩	٧٨,٢
٥٧	أسباب ركود الحضارة الإسلامية.	١٠٠	١١٠	٣٢	٣٢	٥٥٢	٧٨,٥
٥٨	مكانة المكتبة في الحضارة العربية (مكتبة بغداد، وقرطبة.. إلخ).	٥٣	١٤١	٤٨	٣٣	٤٨٩	١٠٤,٤

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
٥٩	الغـزو الفكري، أبعـاده وأسـاليب مواجهته.	١١٠	٨٥	٣٨	٤٣	٥٣٨	٥١,٨
٦٠	دور العلمـاء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العالمية.	١٢٢	١١٩	١٦	١٩	٦٢٠	١٥,٣٩
٦١	تأثير الإسـلام في ثقافة الشعوب الأخرى.	١١٤	١٢٣	٢٥	١٥	٦١٣	١٤١,٤
٦٢	المستشرقون وموقفهم من الإسلام.	١٢٠	١٠٨	٢٩	٢٠	٦٠٥	١١٧,٣
٦٣	حركات التبشير ضد الإسلام.	١٢٩	١٠٤	٢٧	١٨	٦٢٢	١٣٢,٢
٦٤	خصـائص الحضـارة الإسـلامـيـة ومستقبلها.	١١٩	١٢٠	١٨	١٩	٦١٥	١٤٧,٩
٦٥	الإذاعات العربية وبرامجها.	٤٩	١٢٧	٦٩	٣٢	٤٧٠	٧٤,١
٦٦	التليفزيون العربي (تاريخه، قنواته، برامجه.. إلخ).	٣٥	١١٤	٩٥	٣٠	٤٢٨	٧٨,٥
٦٧	الصـحف العـربيـة (أنواعـهـا، اهتماماتها.. إلخ).	٤٨	١٥٣	٥١	٢٤	٥٠١	١٤٢,٧
٦٨	حقوق الطفل في الإسلام.	٩٥	١٤٣	٢٥	١٥	٥٩٦	١٥٨,٣
٦٩	موقف الإسلام من الشعر.	٥٩	١٤٠	٥٣	٢٦	٥١٠	١٠٤,٢
٧٠	أشهر الخطباء في الإسلام.	٧٤	١٣٢	٤١	٢٨	٥٢٧	٩٣,٩
٧١	الغزل العذري في الأدب العربي.	٢٨	١٠٦	٩٨	٤٥	٣٩٤	٦٤,٥
٧٢	الموسيقى العربية (خصائصها، وأهم شخصياتها.. إلخ).	٢٧	١٣٢	٨١	٣٤	٤٢٦	١٠٣,٧
٧٣	خصـائص الشـعـر العـربي ومكانته في الثقافة العربية.	١٦	٧٥	١٣٥	٥٠	٣٣٣	١٠٩,٦
٧٤	الموشحات الأندلسية.	١٤	٧٨	٩٣	٨٩	٢٩١	٥٩,٦
٧٥	خصائص الأدب العربي في عصوره المختلفة.	٢٧	١٢٨	٧٤	٤٧	٤١١	٨٣,٤

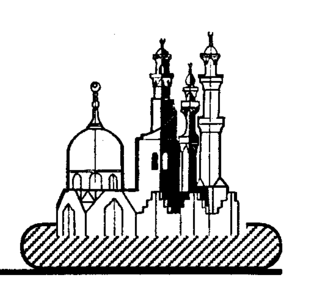
م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
٧٦	نظام وتقاليد البيع والشراء في الأسواق العربية.	٤٢	١٠٨	٨١	٤٥	٤٢٣	٤٣
٧٧	الأعياد والاحتفالات في المجتمعات العربية.	٣٢	١١٢	٧٦	٦٠	٣٩٦	٤٧,٨
٧٨	تقاليد الشعوب العربية في شهر رمضان.	٣٧	١٤٠	٦١	٤٠	٤٥٢	١٠٠,٣
٧٩	الأزياء العربية في مختلف العصور.	٢٧	٩٢	٨٩	٦٦	٣٥٤	٣٩,٤
٨٠	تقاليد الزواج في الأسرة العربية	٤٧	١١١	٧١	٤٨	٤٣٤	٣٨,٩
٨١	الشباب العربي ووقت الفراغ.	٣٥	١٠٥	٧٨	٦٠	٣٩٣	٣٧,٦
٨٢	العلاقات الاجتماعية في الريف العربي.	٤٠	١٠٤	٩١	٤١	٤١٩	٤٨,٣
٨٣	النظام السياسي في الإسلام.	١٣٥	١٠٥	٢٣	١٤	٦٣٨	١٥٥,٩
٨٤	جامعة الدول العربية.	٧٤	١٣٧	٤١	٢٨	٥٣٧	١٠٩,٦
٨٥	كيف انتشر الإسلام.	١٥٠	١٠٩	١٣	٧	٦٨١	٢١٧
٨٦	قضية فلسطين.	١٠٤	١٢٩	٢٢	٢٣	٥٩٢	١٣١,٥
٨٧	المسجد الأقصى (تاريخه، ومكانته في الإسلام... إلخ).	١٥٣	٩٣	٢٢	١١	٦٦٧	١٨٩,٣
٨٨	دور المرأة العربية في النشاط السياسي.	٧٤	١١٠	٦٤	٣٢	٥٠٦	٤٥,٥
٨٩	نظرة الإسلام إلى الحرب (أغراضها، قواعدها.. إلخ).	١١٨	١٢١	٢١	٢٠	٦١٧	١٤٠
٩٠	رأى الإسلام في مشكلات العصر (الفقر، البطالة.. إلخ).	١٢٣	١١٢	٢٤	٢٠	٦١٧	١٣١,٧
٩١	دعوة الإمام محمد بن عبد الوهاب.	٨٩	١٣٣	٣٠	٢٦	٥٦٣	١١٣,٢
٩٢	بعض الحركات الإسلامية (مثل السنوسية والمهدية.. إلخ).	٧١	١٢٥	٣٦	٤٥	٤٩٩	٦٩,٤

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
٩٣	العلاقات بين الدول العربية والعالم	٦٢	١٣٨	٤٠	٤٠	٥٠٢	٩٢,٧
٩٤	الأقليات الإسلامية في العالم ومشكلاتها.	١١١	١٠٨	٢٦	٢٩	٥٧٥	٩٨,٣
٩٥	فكرة الجامعة الإسلامية.	٩٨	١٢٣	٢٢	٣٣	٥٦٢	١٠٥,٢
٩٦	صور من الجهاد الإسلامي اليوم.	١٣٦	١٠٣	١٦	٢٠	٦٣٠	١٥٧,٩
٩٧	قصص القرآن الكريم.	١٧١	٧٤	١٨	١٥	٦٧١	٢٢٩,٤
٩٨	الظروف الصحية في البلاد العربية.	٤٩	١١٧	٦٠	٥٢	٤٤١	٤٤,٢
٩٩	تاريخ الطب في الحضارة العربية الإسلامية.	٥٩	١٣٨	٣٨	٤٠	٤٩١	٩٦,٩
١٠٠	أساليب تنشئة الطفل العربي.	٣٨	١٢١	٧٤	٤٣	٤٣٠	٦٣,٣
١٠١	ألعاب الأطفال في البلاد العربية.	٤٠	٨٧	٩٦	٥٢	٣٩٠	٣١,٧
١٠٢	التفسير العلمي للقرآن الكريم.	١٣٨	٧٤	٤٤	٢١	٦٠٦	١١١,٤
١٠٣	مسرح الأطفال في البلاد العربية.	٢٧	٩٠	١١٠	٤٨	٣٧١	٦٢,٩
١٠٤	برامج الأطفال في التليفزيون العربي.	٣٢	٩٩	١٠٠	٤٤	٣٩٤	٥٦
١٠٥	أدب الأطفال وقصصهم في البلاد العربية.	٢٩	١٠٤	٨٧	٥٥	٣٨٢	٤٨,٧
١٠٦	نظام الهجرة واكتساب الجنسية في البلاد العربية.	٣١	١٢٠	٧٧	٤٨	٤١٠	٦٥,٩
١٠٧	الشرطة والقضاء في البلاد العربية.	٤١	١٠٨	٨٢	٤٨	٤٢١	٤١,٨
١٠٨	الدرجات العلمية في البلاد العربية (أنواعها، شروط الحصول عليها).	٤٨	١٢٦	٥٤	٤٧	٤٥٠	٦٣,٩
١٠٩	احتياجات الدول العربية من العمالة الأجنبية.	٣٦	١٢٨	٦٦	٤٩	٤٣٠	٧١,٤
١١٠	مشكلة الأمية في البلاد العربية.	٤٧	١٣٣	٥٢	٤٧	٤٥٩	٧٦,٧

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا²
		١	٢	٣	٤		
١١١	الجامعات الإسلامية الكبرى (الأزهر، الزيتونة، عليكرة).	٩٥	١٢٦	٢٩	٢٩	٥٦٦	١٠٢,١
١١٢	الجامعات العربية ونظم الدراسة فيها.	٨٠	١٢٧	٤٠	٣٣	٥٣٤	٨٠,٣
١١٣	نظم التعليم العام في البلاد العربية.	٦٣	١٤٦	٣٧	٣٢	٥١٨	١٢٠,٢
١١٤	تعليم البنات في البلاد العربية.	٧٧	١٣٤	٤١	٢٦	٥٤٠	٩٩,٦
١١٥	أهداف التربية الإسلامية وميادينها.	١١١	١٢٨	٢٠	٢٠	٦٠٩	١٤٤
١١٦	طرق تدريس اللغة لعربية لغير الناطقين بها.	١٤٩	١٠٢	١٨	١٠	٦٦٩	١٩٤,٥
١١٧	موقف الإسلام من قضايا العلم الحديث.	١٣٩	١٠٤	١٩	١٥	٦٤٤	١٦٦,٧
١١٨	نظرة الإسلام إلى العلم.	١٤٠	٩٩	٢٤	١٥	٦٤٢	١٥٦,٦
١١٩	مشكلة هجرة العقول العربية إلى أوربا وأمريكا.	٧٤	١١١	٥٦	٣٩	٥٠٠	٤٠,٨
١٢٠	ألعاب الرياضة الشائعة في البلاد العربية.	٣٥	١٠٧	٩٤	٤١	٤١٣	٥٧,٩
١٢١	المعالم السياحية في البلاد العربية.	٢٥	١١٩	٨٨	٤٦	٤٠١	٧٦,٦
١٢٢	الفنادق في البلاد العربية.	٢٣	٨٣	١٢١	٥٣	٣٥٦	٧٥,٣
١٢٣	سباق الخيل والهجن (الجمال).	٢٦	٨١	١٢٢	٤٩	٣٦٢	٧٤,٨
١٢٤	المبارزة بالسيوف في البلاد العربية.	٣٠	٩٥	١١٠	٤٣	٣١٠	٦٥,٥
١٢٥	الفروسية في الحياة العربية.	٤٢	١١٠	٧٢	٥٠	٤١٨	٤٠,٦
١٢٦	المذاهب الأربعة وأئمتها.	١٤٦	٨٩	٢٩	١٣	٦٤٥	١٥٩,٨
١٢٧	الفرق المختلفة (الشيعة، المعتزلة، الخوارج.. إلخ).	١٢٥	٩٦	٣١	٢٥	٥٩٨	١٠٤,٦

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا٢
		١	٢	٣	٤		
١٢٨	موقف الإسلام من الأديان الأخرى	١٣١	١١٥	١٨	١٣	٦٤١	١٦٨,٩
١٢٩	حقوق أهل الكتاب في الإسلام.	١٠٥	١٢١	٢٢	٢٥	٥٧٩	١١٩,٣
١٣٠	تاريخ الموانئ العربية (الجوية والبحرية والبرية).	٤١	١٢٧	٦٣	٤٧	٤٤٠	٦٧,٢
١٣١	قصص عن الرحالة العرب والمسلمين (ابن جبير، ابن بطوطة.. إلخ).	٦٢	١٤٥	٣٨	٣٢	٥١٤	١١٧,٨
١٣٢	نصوص من أمهات الأدب العربي (البيتن والتبيين، الكامل للمبرد، الأغاني للأصفهاني.. إلخ).	٥٢	١٤١	٥١	٣٣	٤٨٩	١٠٢,٤
١٣٣	القمر الصناعي العربي.	٨١	١٣١	٣٤	٢٥	٥٥٥	١١٧,٦
١٣٤	مشكلات التنمية في بعض المجتمعات المسلمة (باكستان، إندونيسيا، ماليزيا، مصر.. إلخ).	١١٣	١٢٢	٢٢	١٩	٦٠٥	١٣٧
١٣٥	مدينة القدس بين الإسلام والأديان الأخرى.	١١٧	١٢٠	٢١	١٦	٦١٢	١٤٦,٢
١٣٦	المدن العربية القديمة.	٧٥	١٣٧	٣٧	٢٨	٥٣٦	١٠٦,٤
١٣٧	تاريخ وطريقة دخول الإسلام في بعض البلاد.	١٠٠	١٤٠	٢٠	١٥	٦٠٠	١٦٤,٦
١٣٨	موقف الإسلام من الرسم والتصوير.	٩٥	١٤٥	٢٠	١٩	٥٩٥	١٦٢,٧
١٣٩	تاريخ المجتمع العربي قبل الإسلام (الجاهلية).	٦٤	١٥١	٤١	٢٤	٥٢٥	١٣٦,٥
١٤٠	الحسن بن الهيثم وعلم الفيزياء.	٥٤	١٥٣	٣٨	٣٢	٥٠٦	١٣٨,٨
١٤١	هارون الرشيد.	٦٩	١٥٤	٣٢	٢٤	٥٤٧	١٥٢,٢
١٤٢	مصادر الثروة الطبيعية في العالم العربي.	٥٩	١١٥	٥٢	٥٠	٤٥٩	٤١,٥

م	الموضوع	مدى الرغبة في القراءة				الوزن النسبي	كا[2]
		١	٢	٣	٤		
١٤٣	لماذا حرم الإسلام الزنا والربا والقمار والخمر.	١٥٠	٧٦	٢٣	٣٠	٦٢٥	١٤٦,٩
١٤٤	الأثاث العربي.	٦٠	١٠١	٦٤	٥٣	٤٤٦	١٩,٩
١٤٥	خصائص العمارة الإسلامية.	٦٢	١٢٧	٤٣	٤٨	٤٨٣	٦٤,٧
١٤٦	ظرفاء العرب.	٤٠	١٢٥	٦٣	٥١	٤٣٣	٦٢,١
١٤٧	الأمثال العربية.	٦٢	١٢٨	٤٥	٤٣	٤٨٧	٦٨,٨
١٤٨	موقف الإسلام من مناهج البحث العلمي المعاصر.	٩٣	١١٢	٣٩	٣٥	٥٤٢	٦٤,٢
١٤٩	عادات الطعام وقيمه في المجتمع العربي.	٣٤	١١٢	٩٥	٣٩	٤٢١	٦٥,٤
١٥٠	صيد الطيور العربية.	٦٠	٩٥	٨٥	٣٥	٤٥٥	٣١,٥
١٥١	أساليب ووسائل الدعوة الإسلامية.	١٦٢	٨٠	٢٢	١٤	٦٦٨	٢٠١,٥
١٥٢	كيف دعا الرسول ﷺ الملوك إلى الإسلام.	١٨٤	٧٤	١١	١١	٧١١	٢٨٥,٣
١٥٣	الآثار الإسلامية في مكة والمدينة.	١٦٦	٨٤	١٤	١٣	٦٨٠	٢٢٨
١٥٤	المتاحف الإسلامية والعربية.	٨٩	١٢٩	١٥	٤٠	٥٤٠	١١٣,٦
١٥٥	التقويم الهجري والفرق بينه وبين التقويم الميلادي.	٨٨	١٣٩	٢٤	٢٦	٥٦٦	١٣١,٩
١٥٦	الحرية في الإسلام.	١٣٧	٩٥	١٢	٣٢	٦١٣	١٤٣,٧
١٥٧	حقوق الإنسان في الإسلام.	١٧٦	٦١	٥	١١	٦٥٥	٢٩٧,٩
١٥٨	موضوعات أخرى، نرجو كتابتها هنا (ومن الممكن أن تكتب في ظهر هذه الصفحة).	-	-	-	-	-	-



الدراسة الرابعة
تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية
بين
مشكلات العمل وأولويات التنفيذ (*)

مقدمة:

تشتمل الصفحات التالية على دراسة ميدانية حول الصعوبات التي تواجه الدارسين في تعلم العربية كلغة ثانية، والمشكلات التي يواجهها العمل في هذا المجال، والأولويات التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام، فضلا عن المقترحات التي يراها المعلمون لازمة لتطوير العمل في هذا المجال.

وتعبر هذه الدراسة، إلى حد ما، عن واقع تعليم العربية في عدد من البلدان العربية والإسلامية، إذ اتسع تطبيق الاستبيان، وهو أداة البحث، على معلمي العربية كلغة ثانية في دولتين آسيويتين هما ماليزيا وباكستان، وست دول عربية. فضلا عن خبرة المعلمين السابقة بتعليم العربية في عدد آخر من الدول.

وتنقسم هذه الدراسة إلى ستة أقسام فيما يلي حديث عنها.

(*) قدمت هذه الدراسة إلى المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية الذي عقدته جامعة الدول العربية بالقاهرة في مارس ١٩٨٧م. ثم نشرت في مجلة **الموقف** المغربية. العدد ٨ ديسمبر ١٩٨٨م. الرباط.

القسم الأول

مشكلة الدراسة

الإحساس بالمشكلة:

«المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية». لم تعد هذه حقيقة يجادل فيها أحد. ومن منطلق الإيمان بهذه الحقيقة تأتي الدعوة إلى ضرورة الالتفات إليه في كل جهد يبذل لتطور العملية التعليمية، ومع كل حركة إصلاح لبرامج المعاهد والمؤسسات المختصة بذلك. كما تصدر الدعوة إلى تعرف آراء المعلمين في كل بعد من أبعاد العملية التعليمية، وتحديد مدى إدراكهم للمشكلات التي تمر بها. والأخذ باقتراحاتهم لحلها، والوقوف على تصورهم لأولويات العمل ومتطلباته.

إن عدم الاعتراف بحق المعلمين، بل واجبهم، في إبداء آرائهم، أمر يفقد عمليات التطوير مصدرا أساسيا وكفيلا بأن نضمن لها صدق البيانات ووضوح الرؤية، وإخلاص الرأي، وواقعية الحلول.

من هذا المنطلق أيضا، نشأت الحاجة إلى دراسة ميدانية نتعرف فيها على تصور المعلمين للمشكلات التي تواجه الدارسين في تعلم العربية كلغة ثانية Arabic as a Second Language خاصة في المجتمعات الإسلامية، واقتراحاتهم لحلها، والأولويات التي ينبغي على هذه المجتمعات البدء بها حتى يتحقق لهذا المجال ما يرجى من أهداف.

تحديد المشكلة:

وعلى وجه التحديد، تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما الصعوبات التي تواجه الدارسين في المجتمعات الإسلامية عند تعلمهم العربية كلغة ثانية، كما يراها المعلمون؟ وما مصادر هذه الصعوبات في رأيهم؟

٢ ـ ما المشكلات التي يرى المعلمون أنها تواجه تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية؟

٣ ـ في ضوء الإمكانات المتاحة والمحدودة للمجتمعات الإسلامية غير الناطقة بالعربية، ما الأمور التي يرى المعلمون أنها أكثر إلحاحا مما يستلزم توجيه

الاهتمام لـه، والبدء به حتى تحقق برامج تعليم العـربية في هذه المجتـمعات أهدافها؟

٤ ـ ما أهم المقـترحات التي يرى المعلمون أنـها تسهم في علاج الصـعوبات التي تواجه الطلاب، وفي حل المشكلات التي تواجه تعليم العربية في بلادهم؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسـة أهمية بسـبب المشكلات الأربع التي تتصـدى لحلها، وهي على الترتيب كما يلي:

١ ـ تعـرف الصعـوبات التي تواجـه الدارسين عند تعليـم العربيـة. ولا شك أن الوقـوف على تصـور المعلمين لهذه الـصعـوبات سوف يـساعـد على وضع إستراتيجية علمية للمادة التعليمية المناسبة للطلاب والطريقة المناسبة لتقديمها، والبرنامج المناسب لتـلافي هذه الصعوبات. فـضلا عن تزويد المعلم ببصـيرة يقدر في ضوئهـا جهده في تعليم اللغة للدارسين. فلا يبـالغ فيه، ولا يقلل منه، بل يلتمس لنفسه العذر عندما يعجـز أمام إكساب الدارسين مهارة لغوية معينة.

٢ ـ تعرف المشكلات التي يواجهها تعليم العربية. ولا شك أيضا أن استطلاع آراء المعلمين في هذه المشكلات والوقـوف على إدراكهم لأهمـيتـها يسـاعد على وضع خطة علمية لمواجهة هذه المشكلات، كـما يسهم في التقدير الموضوعي لحجم العمل والجهـد ومعرفة المعوقات التي قـد تضعف من أثره. فضلا عن المساعـدة في وضع خطة للبحث العلمي في ميـدان تعليم العربية كلغـة ثانية متوافـقة مع ما يحـتاجه العاملون في هذا الميـدان، ومجيبـة على تساؤلاتهم مقدرة في نفس الوقت لما يشعرون به، ومشاركة لهم فيما يشغلهم من أمور. إن من أولى سمات البحث العلمي الجيـد في أي ميدان أن تكون خطته نابعة من واقع حي، ومواجهة لمشكلة حقيقية، ومشبعة لحاجات القائمين بالتنفيذ. فلا يتهم البحث بعـد ذلك بالبعد عن الواقع، والانطلاق من برج عام. ولا توصف الحلول المقترحة بالمثالية المفرطة.

٣ ـ تحـديد أولويات العـمل. إن تعـرف تصـور المعلمين لأولويات ال عـمل في برامج تعليم العربية كلغة ثانية يرتبط أشـد الارتباط بسابقه من الأمور، نعني تعرف المشكلات واقـتراح حلولها. ذلك أن تحـديد الأولويات يعني الوقوف على درجة الأهمية التي ينبغي أن يحظى بها كل متطلب من متطلبات العمل في هذه البـرامج. إن منها مـا هو أشد إلحاحـا ومن ثم ينبغي الـبدء به دون

تأجيل، ومنها ما هو أقل إلحاحا ومن ثم يمكن إرجاؤه ريثما نستعد له. ومنها ما هـو غير مـلح فلا يضـر الإبطاء فيـه. وترتيب هذه المتطلبات فـي صورة أولويات عمل وفي ضوء استجابات المعلمين يساعد بلا ريب على وضع خطة واقعية مستندة إلى حـقائق نابعة من المصدر الذي سوف ترجع إليه في شكل خطط ومناهج.

٤ ـ تقـديم مقـترحـات لتطوير العمل. إن المعـلم هو أشد الناس قـربا للعمليـة التعـليمية، وأقـواهم صلة بهـا. ومن ثم أقدرهم، بشكل عام، على اقتـراح ما يلزمها من أسباب النجـاح. فلكل مشكلة حل، ولكل صعوبة علاج، مما يضمن للعملية التعليمية أن تسير كما ينبغي، وأن تحقق ما ننشد.. وهذا آخر الشوط.

حدود الدراسة:

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود التالية:

١ ـ **من حـيث عينة الدراسـة:** يتفـاوت عدد أفـراد العينة من بلد لآخر فـلقد بلغ مجموع المعلمين الذين طبق عليهم الاستـبيان ٢٩٩ منهم ١٥٥ معلما ماليزيا بنسبة ٥٢٪ تقريبا. ومنهم ٧٥ معلما باكستانيا بنسبة ٢٥٪. بينما ينتسب العدد الباقي وهو ٦٩ معلما بنـسبة ٢٣٪ لمعاهد عربية مختـلفة. ويستلزم مثل هذا الأمر الإشارة إلى مـصدر كل رأي على قدر المستطاع حـتى لا نقع في مأزق التعميم الكاسح. فالنسب المئوية العـامة في مثل هذه الدراسة تنتهي بالباحث إلى نتائج غير موضوعية. إذ هي انعكاس للكثرة التي تنتمي إلى بلد واحد أو بلدين.

٢ ـ **من حيث أدوات الـبحث:** استخدم الباحث في هذه الدراسـة الاستبيان كأداة لجمع البيـانات. ولئن كان الباحث قد تيـسر له، بفضل الله، زيارة ١٤ دولة عربية وغربية وآسيوية حتى استطاع أن يلمس عن كثب واقع تعليم العربية في هذه الدول إلا أنه اقـتصر في عـرض نتائج هذه الدراسـة على ما أسـفر عنه تطبيق الاستبيان مع بعض التعليقات البسيطة التي دعتها الزيارات الميدانية.

٣ ـ **من حيث المعالجـة الإحصائية:** يغلب على هذه الدراسة الـطابع الكيفي الذي يفسر النتائج أكـثر مما يحصيها. ولقد قسم البـاحث أفراد العينة، عند تحليله بعض الأسـئلة إلى مجـموعات ثـلاث: أولها المجمـوعة الماليـزية، وثانيـها المجموعة الباكستانية، وثالثها المجموعة العربية، وتجنبا لمأزق التعميم الكاسح فقد اسـتخدم الباحث عند تحليل بعض الأسئلة، النسب المئـوية الخاصة. أي

خصص لكل مجموعة نسبتها المائوية التي تعبر عنها وليس عن غيرها. مع اللجوء أحيانا للنسب المئوية العامة في الأمور التي تبرز حجم مشكلة ما أو تقارن بين ظاهرتين.

منطلقات الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى عدد من المنطلقات Assumptions من أهمها:

١ ـ يعد تصور المعلمين للصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم العربية مؤشرا لما يواجهه هؤلاء الطلاب بالفعل من صعوبات.

٢ ـ يستند تطوير العمل في مجال تعليم العربية إلى التحديد الدقيق للمشكلات التي تواجه هذا المجال في ضوء آراء المعلمين.

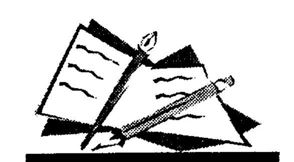
تعريف المصطلحات:

١ ـ **العربية كلغة ثانية**: يقصد بها اللغة العربية التي يتعلمها الناطقون بلغات غير عربية سواء أكانوا ينتمون سياسيا إلى دول عربية أو غير عربية.

٢ ـ **الصعوبة اللغوية**: يقصد بالصعوبة هنا Difficulty أشكال الأداء اللغوي التي يعجز الدارس عن إصدارها بطريقة مناسبة يقبلها الناطقون بالعربية. كأن يعجز عن نطق بعض الحروف أو وضع الحركات في مكانها أو صوغ جمع التكسير مثلا. سواء قرر المعلم وجود هذه الصعوبة أو كشف عنه اختبار تشخيصي أو أقر الدارس نفسه.

ومصادر الصعوبات اللغوية كثيرة، منها، ما يعزى إلى الطلاب، ومنها ما يعزى إلى التداخل اللغوي، ومنها ما يعزى إلى العربية ذاتها.

٣ ـ **المشكلة**: يقصد بالمشكلة Problem العوامل الخارجية التي تعترض عملية تعليم العربية، وتعوق البرامج عن تحقيق أهدافها، سواء تعزى هذه المشكلة إلى نقص في الإمكانات المادية أو الكفاءات الفنية أو غير ذلك من عوامل.



القسم الثاني

الإطار النظري

العربية والإسلام:

بين اللغة العربية والإسلام علاقة ترقى فوق كل جدل وترتفع عن كل مماراة. فلقد خلق الله بينهما صلات لا تدفع، وروابط لا تقطع وأواصر لا تنفصم عراها.

وبمثل ما حفظ الإسلام العربية، فقد أسهم تعليمها في انتشاره. إذ يسر لغير الناطقين بها أن يتصلوا بمصادر الثقافة الإسلامية .في أصولها التي صدرت عنها، وبلغتها التي كتبت بها. فأدركوا بعض ما في هذه المصادر من أفكار. وتذوقوا بعض ما في أسلوبها من بلاغة وانتبهوا إلى ما في كتاب الله من إعجاز.

الدعوة إلى نشر العربية:

من أجل هذا لا يستغرب القارئ، حين يجد للعربية مكانة فريدة في توصيات أي ملتقى إسلامي، ولا يعجب حين يجد الدعوة حارة لتعليم العربية بين أفراد الشعوب الإسلامية غير الناطقة بها.

وحسبنا في ذلك أن نشير إلى توصيات خمسة مؤتمرات إسلامية عقدت في زمان ومكان مختلفين:

أ ـ ففي **المؤتمر الثامن لمجمع البحوث الإسلامية** المنعقد في القاهرة في ٢ ذي القعدة سنة ١٣٩٧ الموافق ١٠ أكتوبر ١٩٧٧ صدرت التوصية التالية:

«يطلب المؤتمر أن تعمل كل دولة إسلامية غير عربية على إدخال اللغة العربية في مناهج تعليمها وإبراز أهميتها في ميدان الثقافة العامة والثقافة الإسلامية خاصة، وعلى إنشاء كلية في إحدى جامعاتها للتخصص في فروع الثقافة الإسلامية العربية، وعلى تخصيص أقسام لهذه الدراسات في بعض جامعاتها، وعلى تقرير منح وجوائز لمن يحفظون القرآن كله أو بعضه ولمن يتفوقون في اللغة العربية قراءة وكتابة وحديثا، ولمن يؤلفون بالعربية من أبناء هذه البلاد في فروع الدراسات الإسلامية بمختلف أنواعها».

ب ـ **وفي المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي** المنعقد في مكة المكرمة في الفترة من ١٢ ـ ٢٠ ربيع الثاني سنة ١٣٩٧هـ الموافق ٢١ مارس ـ ٨ أبريل سنة ١٩٧٧ أوصت لجنة تعليم اللغات المنبثقة عنه بما يلي:

«العمل على أن تكون اللغة العربية (لغة القرآن الكريم) هي لغة التفاهم المشتركة بين الأمة الإسلامية، وأن يكون لها مكان الصدارة بعد اللغة القومية في المراحل التعليمية المختلفة».

كما توصي اللجنة الثالثة المنبثقة أيضا عن هذا المؤتمر بأن «يقام معهد لتدريس اللغة العربية في كل بلد مسلم غير عربي».

جـ ـ ومن المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي المنعقد في إسلام أباد في الفترة من ٢٨ ربيع الثاني ـ ٣ جمادى الأولى سنة ١٤٠٠هـ الموافق ١٥ ـ ٢٠ مارس سنة ١٩٨٠ صدرت التوصية التالية:

«اللغة العربية هي اللغة الأم بالنسبة للبلاد العربية، وأما البلاد غير العربية فينبغي أن تكون اللغة العربية هي اللغة الثانية منذ الطفولة. وينبغي أن تصاغ مناهج متدرجة للغة العربية لغير الناطقين بها بطريقة علمية بمعاونة خبراء علم اللغة التطبيقي».

د ـ أما المؤتمر العالمي الثالث للتعليم الإسلامي والمنعقد في داكا في الفترة من ٢٩ ربيع الثاني ـ ٦ جمادى الأولى سنة ١٤٠١ هـ الموافق ٥ ـ ١١ مارس سنة ١٩٨١م صدرت عنه التوصية التالية:

«يرى المؤتمر أن لا مناص من تشجيع تدريس اللغة العربية في البلاد الإسلامية غير الناطقة بالعربية. على أن يؤخذ بعين الاعتبار تنوع وتباين الألسنة المعنية والوطنية في هذه البلاد، واختلاف الرسم العربي للحروف في هذه الدول. وضرورة تطوير ذلك بمنأى عن تدريس اللغة العربية بحيث لا يتعارض ذلك مع السياسات الداخلية لكل بلد إسلامي، إذ إن قوة الإسلام تكمن في وحدة الأمة والحفاظ على التراث الإسلامي وتطويره وآرائه والإبقاء على التقاليد الإسلامية العربية والموروثة».

هـ ـ وأخيرا نأتي للمؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي، المنعقد في جاكرتا في الفترة من ٤ ـ ٩ ذو القعدة سنة ١٤٠٢هـ الموافق ٢٣ ـ ٢٨ أغسطس سنة ١٩٨٢م فنجد التوصية الشاملة التالية:

«بناء على توصيات العلماء في المؤتمرات العالمية الثلاثة السابقة للتعليم الإسلامي بضرورة أن تكون اللغة العربية مادة إجبارية تدرس في المدارس بين المرحلة الابتدائية ونهاية التعليم العالي والجامعي، لأن تعليم العربية يساعد الدارسين على اكتساب نظرة واضحة عن الإسلام والفكر الإسلامي.

ولما كان جعل تعليم اللغة العربية إجباريا في الدول الإسلامية غير العربية لا يمكن تنفيذه إلا في وجود عدد كبير من المعلمين الأكفاء القادرين على تدريس لغة القرآن الكريم مستخدمين في ذلك أحدث طرائقه ووسائله فإن المؤتمر يوصي المنظمات القائمة

بالإشراف على تعليم اللغة العربية في الدول الإسلامية غير الناطقة بالعربية بالتوسع في عملية التعليم ونشرها وفي تكثيف نشاطاتها في هذا الخصوص».

دور المعلم في تعليم العربية:

ولنقف قليلا أمام التوصية السابقة، تلك التي صدرت عن المؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي، إذ إن فيها دعوة إلى توفير عدد كبير من المعلمين الأكفاء القادرين على تدريس لغة القرآن الكريم. ولا غرو أن تحظى تلك الدعوة بمكانة في توصية تصدر عن مؤتمر عالمي. فالمعلم محور العملية التعليمية ومركز الحركة فيها. فعليه، بعد الله، يتوقف نجاحها في تحقيق الأهداف وبفضل جهوده، بعد الله أيضا، يستطيع المجتمع الإنساني استثمار أعظم القوى فيه وأغلى الإمكانات عنده.

ويقف معلم العربية لغير الناطقين بها فريدا في مكانه. إذ لا يعلم مادة معرفية يقتصر دوره إزاءها على تزويد الطالب بالجديد فيها، أو تنمية اتجاهات معينة من خلالها، وإنما هو مسئول عن تقويم ألسنة أفراد غرباء عن اللغة، وتزويدهم بمهارات الاتصال بينهم وبين متحدثي العربية ومساعد على تقوية الخيوط في نسيج الروابط العربية الإسلامية.

أساليب تعرف المشكلات:

هناك عدة أساليب منهجية لتحديد الصعوبات التي يواجهها الدارسون عند تعلمهم العربية كلغة ثانية، وكذلك تحديد المشكلات التي تعترض تعليم هذه اللغة وبشكل عام تعتبر الأساليب الآتية من أكثرها شيوعا:

١ ـ **الدراسات التقابلية**: وتسمى بالتحليل القبلي Pre-analysis للصعوبات التي قد تواجه الدارسين. وتتم هذه الدراسات بالمقابلة بين لغتين أو أكثر سواء أكانت تنتمي لأسرة لغوية واحدة أو لأسر لغوية مختلفة. وتنطلق هذه الدراسات عادة من تصور مؤداه أنه كلما تقارب النظام اللغوي في اللغتين، كانت الصعوبات أقل حدة. وعلى عكس ذلك، تزداد الصعوبات كلما زاد التباين بين هاتين اللغتين. والنقد الأساسي الذي يوجه لهذا النوع من الدراسات هو اعتماده على التنبؤ في تحديد الصعوبات. وليس من اللازم أن تكون في واقع الأمر بنفس الحدة التي يتوقعها الباحثون.

٢ ـ **دراسة الأخطاء**: وتسمى بالتحليل البعدي Post- analysis للصعوبات التي تواجه الدارسين عند تعلمهم اللغة الجديدة. ويتميز هذا النوع من الدراسات

عن سابقه في أن يحدد الصعوبات كما لاحظها الباحث في واقع الأمر وليس كما يتوقعه من خلال تصور افتراضي.

٣ - **آراء الطلاب**: هناك نوع من الدراسات التي تحدد الصعوبات التي يواجهها الدارسون عند تعلم اللغة العربية من خلال الاتصال بالطلاب أنفسهم وسؤالهم عند ذلك، سواء تم هذا الأمر عن طريق استبيان يوزع عليهم أو مقابلة تجرى معهم. إلا أنه يشك في جدوى مثل هذه الدراسات كلما صغر سن الدارسين أو قلت خبرتهم أو كانوا حديثي عهد بالبرنامج أو عاجزين عن التعبير الصحيح عن الصعوبة التي تواجههم. ومن هنا يلزم الباحث، قبل استفتاء الطلاب التأكد من قدرتهم على التعبير عما يحسون به. ولعل هذا ما حدا بالباحثين في الدراسات السابقة إلى الاقتصار على تطبيق هذا الأسلوب على طلاب الصفوف النهائية بالمرحلة الثانوية وطلاب الجامعات والدارسين الكبار.

٤ - **ملاحظة الطلاب**: ويتم ذلك بحضور بعض حصص تعليم اللغة العربية، وتسجيل ما يجري بها ثم استخلاص الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلمهم هذه اللغة.

٥ - **آراء المعلمين**: يتوجه بعض الباحثين إلى المعلم نفسه مستطلعا رأيه في المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية، وكذلك معرفة تصوره للصعوبات التي يواجهها الدارسون في ذلك. ونظرا لاعتماد الدراسة الحالية على آراء المعلمين، نرى من ألزم الأمور الحديث عن هذا الأسلوب من أساليب تحديد المشكلات والصعوبات بتفصيل أكثر.

٦ - **استفتاء المعلمين**: المعلم، كما سبق القول، حجر الزاوية في العملية التعليمية. ومن ثم تلزم استشارته في المشكلات التي تواجه هذه العملية سواء اتصلت به، أو بطلابه أو بالهيئة التي يعمل بها.

ولقد قررت، كل من ريفرز وميلفن، أن الاقتصار على استبيان يوزع على الطلاب لتعرف مشكلاتهم أمر مشكوك فيه. ولا بد من تدعيم نتائجه باستطلاع آراء المعلمين والإنصات لملاحظاتهم(١).

وينتهي المؤتمر القومي للأولويات المهنية The National Conference on Professional Priorities الذي عقد في بوسطن بأمريكا في نوفمبر سنة ١٩٨٠ إلى أن التقويم الذاتي لمعلمي اللغات الأجنبية ينبغي أن يكون جزءا رئيسيا من أي برنامج لإعداد

(1) Rivers, W.& B. Melvin. 31p: 85.

هؤلاء المعلمين وورش العمل التي تضمهم والمؤتمرات التي تجمعهم. ومن شأن ذلك تزويدهم ببصيرة Insight لأساليب تطوير آرائهم وتغيير أنماط سلوكهم إلى الأفضل (ACTFL, 16). وإدراكا من مؤتمر الشمال الشرقي لتعليم اللغات الأجنبية سنة ١٩٨٠ لذلك.

The 1980 Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

فقد أقر استخدام الاستبيان الموزع على معلمي هذه اللغات لتقديم صورة كلية شاملة Overall Picture لواقع تعليم هذه اللغات في مختلف الولايات الامريكية. «وكان الاستبيان قد طبق في صيف سنة ١٩٧٩ على ٧٣٢ معلما للغات الأجنبية بالمرحلة الثانوية، و٣٣٥ معلما لها بالكليات والمعاهد والجامعات. وينقسم الاستبيان إلى أربعة أقسام. يختص أولها باتجاهات الانضمام إلى برامج تعليم اللغات الأجنبية».

Enrollment Trends in Schools and Colleges.

ويستهدف ثانيها تعرف خصائص المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية.

Characteristics of Foreign Language Personnel.

بينما يستهدف ثالثها الوقوف على الأوضاع الراهنة لمعلمي اللغات الأجنبية.

Current Working Situations of Todey's Foreing Language Teachers.

وأخيرا يختص القسم الرابع بأساليب الأداء الشائعة بين المعلمين في تدريس اللغات الأجنبية وما تقدمه مناهجها.

Current Teaching Practices and Curricular Offerings (١).

ولقد تعددت الدراسات التي يستشار فيها المعلمون حول مشكلات تعليم اللغات الأجنبية. من هذه الدراسات ما قام به تشوتا Schotta من إجراء مقابلة مع عدد من معلمي اللغات الأجنبية بأمريكا لتعرف آرائهم حول قضايا تعليم هذه اللغات وتصورهم لدورهم في حل مشكلاتها، وتصورهم لأنفسهم Self-image في هذه المهمة، وأهدافهم من تعليمهم هذه اللغات(٢).

أما من حيث استشارة المعلمين في مشكلات الطلاب واهتماماتهم بالصعوبات التي تواجههم فقد قام بها عدد آخر من الباحثين، منهم يوسف خوري وروحية كارا في

---

(1) Eddy, p. 21 pp: 9-60.

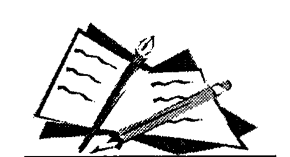
(2) Schotta S.G. 32. p:507.

دراستيهما اللتين أشير إليـهما سابقا. ومنهم جيري لارسون Jerry Larson في دراسته التي أجراها بجامعة منيـسوتا بأمريكا لتعرف اهتمامات الطلاب الأمـريكيين نحو الثقافة الأسبانية، وتصور المعلمين لهذه الاهتمامـات. ولقد قارن الباحث بين التصورين وانتهى إلى وجود فجـوة بينهما. إذ كان تصـور المعلمين لاهتمامات الطلاب مـخالفا في بعض جوانب الثقافة لما عبر عنه الطلاب أنفسهم[١].

ولا ينبغي أن تقلل مـثل هذه النتيجـة من ثقتنا بآراء المعلمين وتصورهم للقـضايا التي تشغل الطلاب. فالموضـوعات الثقافيـة، التي كانت محور الدراسة السابقـة مجال للخلاف بين وجهات النظر. ولئن اختلف تصور المعلمين فـي بعض الموضوعات الثقافية لما عبر عنه الطلاب فقد اتفق تصورهم في بعضها الآخر.

على أية حـال، يظل للمـعلم حق في أن يسـتشـار عن طلابه. وتظل مـثل هذه الاستشارة صـالحة كأحد أساليب البحث العلمي في مـجال تحديد مشكلات الطلاب أو إبداء الرأي في الصعوبات التي تواجههم.

(1) Larson,. J. p: 141.



القسم الثالث



الدراسات السابقة

مقدمة:

المتتبع لحركة البحث العلمي في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها يلحظ تنوعا وتعددا في الدراسات التي أجريت سواء في التحليل التقابلي Contrastive analysis أو في تحليل الأخطاء Error analysis. وليس من هدف هذه الدراسة استعراض مجالات البحث بتفصيل. إلا أننا نود أن نشير بإيجاز إلى أهم ما وقع في أيدينا من بحوث؛ سواء تلك التي قدمت لنيل درجات جامعية أو قدمت لمؤتمرات علمية أو نشرتها مؤسسات ومعاهد؟ وينقسم عرضنا للدراسات السابقة إلى ثلاثة أقسام: أولها دراسات حول التحليل التقابلي، ثانيها: دراسات حول تحليل الأخطاء، ثالثها: دراسات صعوبات تعلم العربية.

الدراسات السابقة:

أولا ـ دراسات حول التحليل التقابلي: ينبغي في مستهل هذا الحديث أن تحدد منطقة الاهتمام في هذه الدراسة. ذلك أن الدراسات التقابلية بين العربية وغيرها من اللغات دراسات تجل عن الحصر. ولا يهمنا منها سوى ما انطلق أصحابه فيها من تصور تربوي، وليس تصورا لغويا بحتا. وفي هذا المجال، الدراسات التقابلية التربوية، نجد دراسة نجيب جرجس التي قدمها لجامعة منيسوتا سنة ١٩٦٣ لنيل درجة الدكتوراه. ويتناول الباحث فيها بعض التضمينات Implications التربوية لتحليل تقابلي بين الإنجليزية ولهجة المثقفين من أبناء القاهرة. وقد أجري هذا التحليل على ثلاثة مستويات: المستوى الصوتي Phonoloagical والنحوي Syntactical والصرفي Morphobigical. كما قدم برنامجا مقترحا لمواد تعليمية في ضوء نتائج التحليل التقابلي(١).

ثم نجد دراسة حمدي قفيشة التي أجرى فيها تحليلا تقابليا بين العربية والإنجليزية. ولقد خص الباحث بالتحليل التقابلي لهجة أبناء الخليج Gulf dialect. ولقد استطاع أن يتنبأ من هذه الدراسة بالصعوبات التي يمكن أن تواجه متحدثي الإنجليزية عند تعلمهم الأنماط والتراكيب العربية(٢).

---

(1) Grcis, N. 22.   (2) Qafisha, H. 28.

ولقد أجرى مصطفى حجازي دراسة تقابلية موسعة بين العربية والهوسا مستعرضا أشكال التغاير الصوتي بين اللغتين، محللا أشكال العلاقة بين اللغتين في كل من النحو الصرف. منتقيا بعض الموضوعات في كل منهما. ومعروف أن الهوسا لغة يتكلمها قطاع كبير من الأفارقة في غرب أفريقيا. ولقد نشر معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة هذه الدراسة سنة ١٩٨٥.

ولقد صدر في نفس المعهد سنة ١٩٨٦ بحث لغوي تربوي، أجرى فيه عبد الله عباس الندوي تحليلا تقابليا بين العربية والأردية على المستوى الصوتي واللفظي والنحوي. ولقد أجرى الباحث دراسة ميدانية مبسطة على عدد من الباكستانيين والهنود ممن ينطق بالأردية، وذلك لتعرف مدى قدرتهم على نطق الأصوات والكلمات العربية نطقا صحيحا.

بينما يقدم محمد عبد القادر أحمد ثلاث دراسات تقابلية صدرت في ثلاثة كتب مستقلة. الدراسة الأولى بين العربية والتغالغ Tagalaog لغة أبناء الفلبين. ولقد صدرت هذه الدراسة في كتابه «المسلمون في الفلبين» والذي طبعته مكتبة النهضة بالقاهرة سنة ١٩٨٠.

والدراسة الثانية بين العربية والباشتو Pashto ولقد صدرت في كتابه «المسلمون في أفغانستان» التي نشرها المؤلف في القاهرة سنة ١٩٨٤. إلى أن تأتي الدراسة الثالثة حول العلاقة بين العربية ولغة السوسو التي ينطقها الأفارقة في غينيا. وقد صدرت هذه الدراسة في كتابه «المسلمون في غينيا» وقد نشره المؤلف في القاهرة سنة ١٩٨٦.

كما قدم علي الخطيب دراسة مبسطة حول التقابل اللغوي بين العربية وبعض اللغات التي ينطقها الطلاب الأجانب الدارسون في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وذلك في مجال الأصوات. تنبؤا بالصعوبات التي يواجهها هؤلاء الدارسون عند تعلمهم العربية[١].

أما عن الدراسات التي أعدتها هيئات ومؤسسات فنشير منها إلى دراستين نشر المركز الثقافي البريطاني إحداهما، بينما نشر الأخرى معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

ولقد صدرت الدراسة الأولى في شكل ببليوغرافيا عن المركز الثقافي البريطاني سنة ١٩٧٥. وتنقسم إلى قسمين: أحدهما يشتمل على الدراسات التقابلية التي أجريت بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية سواء أكانت أبحاثا أم كتبا. وثانيهما يشتمل على الدراسات الخاصة بتحليل أخطاء الطلاب العرب عند تعلمهم الإنجليزية ويهمنا في هذه القائمة ما نشر عن دراسات تقابلية بين العربية والإنجليزية إذ نلقي الضوء

(١) علي أحمد الخطيب، ٤.

على الصعوبات التي يتوقع أن تواجه متحدثي اللغتين عند تعلمهم اللغة الأخرى (British Counsil, 18).

أما عن الدراسة التي نشرها معهد الخرطوم الدولي للغة العربية فقد صدرت في أربعة أعداد من المجلة العربية للدراسات اللغوية التي يصدرها هذا المعهد. وتشتمل هذه الأعداد على ببليوغرافيا موسعة للأبحاث التي أجريت فيها دراسات تقابلية سواء تلك التي أجراها أعضاء هيئة التدريس بالمعهد، أو تلك التي حصل بها الباحثون على درجة الدبلوم منه. ولقد شملت هذه الدراسات التقابلية حوالي ٤٠ لغة يتكلمها الدارسون في مختلف بقاع الأرض. ولقد صدرت هذه القوائم في الأعداد التالية من المجلة:

- السنة الأولى، العدد الأول أغسطس سنة ١٩٨٢ ص ص ٢٢٩/ ٢٢٤.
- المجلد الأول، العدد الثاني فبراير سنة ١٩٨٣ ص ص ١٧٩/ ٢٢٤.
- المجلد الثاني، العدد الأول أغسطس سنة ١٩٨٣ ص ص ١٢٧/ ١٥٨.
- المجلد الثالث، العدد الأول أغسطس سنة ١٩٨٤ ص ص ١٠٧/ ١٣٧.

ومثل هذه الدراسات التقابلية يفيد الباحث الذي يتوخى معرفة الصعوبات التي تواجه الدارسين في تعلم العربية كلغة ثانية.

ثانيا ـ دراسات حول تحليل الأخطاء: تحليل أخطاء الدارسين عند تعلمهم لغة أجنبية مجال لدراسات كثيرة في ميدان تعليم هذه اللغات. وينطلق حديثنا عن الدراسات الخاصة بتحليل أخطاء الدارسين عند تعلمهم اللغة العربية من تصور مؤداه أن الخطأ مؤشر لصعوبة تواجه الدارس.

ولقد شهد ميدان تعليم العربية كلغة ثانية عددا لا بأس به من الدراسات التي قام فيها الباحثون بتحليل أخطاء الدارسين عند تعليمهم هذه اللغة سواء على المستوى الصوتي أو اللفظي أو النحوي أو الصرفي. ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال دراسة معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وقد انصبت على تحليل أخطاء الطلاب الذي التحقوا في المستوى المتقدم الأول بقسم اللغة العربية بالمعهد في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٢/ ١٤٠٣هـ الموافق ١٩٨١/ ١٩٨٢م. وكان عدد الطلاب ٧١ طالبا يتكلمون عدة لغات. وقد شمل التحليل كلا من الأخطاء الإملائية والصوتية والصرفية والنحوية والدلالية كما قدمت دراسة علمية وافية لما تكشف عنه هذه الأخطاء من المؤشرات وما يناسبها من تطبيقات في مجال تعليم اللغة العربية.

بينما أجرى محمد عواد دراسة للأخطاء اللغوية التي ارتكبها الطلاب الناطقون بالإنجليزية عند تعلمهم العربية في مركز اللغات بجامعة اليرموك بالأردن. وفي معهد تعليم العربية كلغة أجنبية في جامعة دمشق بسوريا. وكان مصدر المشكلات التي واجهت الدارسين أمرين: هما التداخل اللغوي بين العربية واللغات الأم عند الدارسين، وعملية

التعلم ذاتها. واقتصر على عرض الأخطاء في التطابق بين الفعل والفاعل وبين المبتدأ والخبر والجملة الاسمية (Awwad, M. 17).

ويقدم حمدي قفيشة لمؤتمر تعليم العربية بالمدينة المنورة دراسة ذات شقين، أحدهما يختص بالتحليل التقابلي بين العربية ولغات أخرى. والثاني يختص بتحليل أخطاء الدارسين عند تعلمهم العربية. ولقد استند الباحث في تحليله التقابلي على نتائج دراسة قامت بها جاكلين شاكر وأجرت فيها تحليلا تقابليا بين اللغة العربية، وكل من الفارسية والصينية واليابانية والإنجليزية، متنبئة بالصعوبات التي يتوقع أن تواجه الناطقين بهذه اللغات عند تعلمهم العربية. ولقد قسم الباحث الأخطاء التي أجرى تحليلا لها إلى نوعين: أولهما أخطاء داخل اللغة، وثانيهما أخطاء تطورية Developmental (حمدي قفيشة، ١).

وفي مؤتمر المدينة المنورة نفسه قدم ف. عبد الرحيم دراسة حول أخطاء الدارسين الأجانب بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، محللا هذه الأخطاء مبينا مصدرها من حيث العلاقة بين العربية ولغات هؤلاء الدارسين. ولقد شملت الدراسة أخطاء الدارسين الناطقين بكل من الأردية، المالبارية «التركية، الإنجليزية، الملايوية، البنغالية، البنجابية، الفارسية، الألمانية، الصينية، واليابانية» (ف. عبد الرحيم، ٥).

بينما يجري معهد اللغات بقطر دراسة ميدانية موسعة حول الأخطاء الشائعة عند دارسي العربية كلغة ثانية من الآسيويين. وتتشابه هذه الدراسة مع ما سبقها من حيث اشتمالها على جانبين، جانب ميداني يستعرض أخطاء الدارسين، وجانب نظري يستعرض نتائج تحليل تقابلي بين العربية وكل من اللغة الملايلمية (ملايلم لغة هندية) والبنغالية والأردية، والفارسية، والتركية،. ولقد استند جمع الأخطاء إلى نص أملي على الدارسين. ومن ثم اقتصر حصر الأخطاء على الإملاء (يوسف سعيد وتوفيق الصادق، ١٤).

هذا، ولقد أجرى عبد العزيز العصيلي ضمن متطلبات الماجستير، دراسة ميدانية حول الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ومن خلال مقابلة متفحصة مع ٢٩ دارسا أجنبيا، قام الباحث بتحليل الحوار الذي دار بينه وبينهم مستخلصا الأخطاء التي وقعوا فيها من حيث نطق الأصوات وصياغة التراكيب واختبار المفردات، وذلك في جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض (عبد العزيز العصيلي، ٣).

ولعل أول دراسة في هذا المجال تجرى في مصر هي تلك التي تجريها هويدا محمد الحسيني في بحثها الذي تعده لرسالة الماجستير بكلية التربية جامعة المنصورة. إذ قامت الباحثة بتوجيه امتحان تحريري يتكون من موضوعين للتعبير ونص للترجمة من الإنجليزية للعربية وذلك لعدد كبير من الدارسين الأجانب ممن يجيدون الإنجليزية (حتى

ولو لم تكن لغتهم الأم)، وذلك لتعرف أخطائهم اللغوية، نحوية وصرفية وإملائية، في تعلم العربيـة، وذلك في معاهد أربعـة هي: مدينة البعوث الإسـلامية في مصـر وكلية الألسن ومعـهد اللغة العربيـة للدبلوماسيين والمعـهد الدولي لتعلم اللغات الأجنبـية في مصر. (لم تكن الباحثة قد أنهت بحثها عند إعداد هذه الدراسة).

وأخيرا نأتي إلى دراسة راجي راموني التي استخلص فيها الأخطاء الشائعة الناتجة عن تطبيق اختـبار ميشجـان للإجادة اللغوية Arabic Proficiency Test في مـرحلة متقـدمة. ولقد كانـت هذه الدراسة إحصائيـة، قصد بها تميـزها عن الدراسات النظرية المتجمـعة. وقد طبق الاختـبار سنة ١٩٧٦ على ٨٩ طالبا أمريكيـا يدرسون إحدى أربع لهجـات عربية. وقد كـان التحليل على المستـوى الكتابي Orthographic. والصوتي والعـجمي أو المفـرداتي، exical والتـركيـبي Structural والأسـلـوبـي Stylistic. (Rammuny, R ,30).

ثالثا ـ دراسـات حول صعوبات تعلم العـربية: يقصد بالصـعوبات هنا، المهارات اللغوية التي يعجز الطلاب عن اكتسابها أو أدائها بشكل مقبول، سواء أكان ذلك عن طريق إقرار الطالب بها، أو استنتاج الباحث لها من دراسة تقابلية بين العربية ولغـة الدارس أو تطبيق اختبار تشـخيصي Diagnostic Test، يستهـدف تعرف صعوبات الدارسين أمام بعض المهـارات اللغوية والوقوف على مدى شدتها.

ولدينا من هذه الدراسات ثمان، أربع منها تخـتص بالجانب الصوتي، والأخرى تعالج مختلف عناصر اللغة.

بالنسبة للصعوبات الصوتية التي تواجه الدارسين عند تعلمهم العربية، فهناك أربع دراسات، منها دراسـة عدنان رشيد التي أعـدها في معهد اللغـة العربية جامـعة الإمام مـحمـد بن سعـود بالرياض، وكانت حـول الصعـوبات التي تواجـه الألماني في تعلم العربيـة. والصعوبات التي تواجـه العربي في تعلم الألمانية. وهنـاك دراسة عبد الفـتاح محجوب محمد التي قدمها كأحـد متطلبات درجة الماجستير لمعهد الخرطوم الدولي للغة العربيـة، وكانت حول أصـوات اللغة العربيـة التي تشكل صعوبة على الـناطقين باللغة الإنجليزية في ضوء دراسة تقابلية ركزت على هذا الجانب، ثم اقترح برنامجا لتذليل هذه الصعوبات، وفي المجال نفـسه قام سعد عبد الله الغريبي بدراسـة حول الصعوبات التي تواجه الأجانب عند تعلمهم نطـق الأصوات العربية إلا أنه يتميز عن سابقـه في اشتقاق هذه الصعوبات من خلال دراسـة متعمقة للنظام الصوتي في الـعربية دون النظر إلى لغة أخرى. ثم قدم تحليلا لأهم أسباب هذه الصعـوبات. وقد قدم هذه الدراسة أيضا كأحد متطلبات درجة الماجستير لمعهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض سنة ١٩٨٤.

وأخيرا نأتي لدراسة أجراها الباحث، رشدي طعيمة، حول المشكلات الصوتية التي يواجهها العمانيون العائدون عند تعلمهم العربية. وقد قام بقياسها وتشخيصها ثم اقترح خطة لعلاجها. وذلك في ضوء دراسة ميدانية أجريت على ١٢٥ دارسا ودارسة عمانية (رشدي أحمد طعيمة، ٢).

أما عن الصعوبات العامة التي تواجه الدارسين عند تعليمهم العربية كلغة ثانية فقد عالجتها دراسات أربع: منها دراسة اختصت بصعوبات القراءة عند متحدثي الإنجليزية وقد قام بها سامي حنا في جامعة يونا بأمريكا مطبقا على ١٢٠ طالبا أمريكيا اختبارا تشخيصيا في القراءة ثم حلل أداء هؤلاء الطلاب مستخدما نظام مورو لتشخيص صعوبات القراءة (Hanna, S. 23).

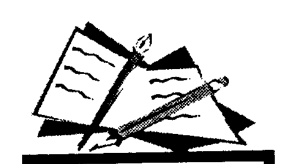
وهناك دراسة يوسف خوري التي حلل فيها الصعوبات التي تواجه الطلاب الأمريكيين في المرحلة الثانوية عند تعلمهم العربية، وذلك من خلال استبيان طبق عليهم واستفسر منهم عن الصعوبات التي يحسون بها عند كتابة الحروف والقواعد النحوية وغيرهما. ولقد طبق الاستبيان على ٤٩ طالبا وطالبة، وانتهت الدراسة بوضع مرشد للطلاب يعلمهم العربية بطريقة أفضل ويتلافى الصعوبات التي عبروا عنها (Khoury, F. 25).

بينما أجرت روحية كارا في جامعة بيركلي بكاليفورنيا دراسة حول الصعوبات التي تواجه طلاب الجامعة الأمريكيين عند تعلمهم العربية من خلال أربعة أساليب هي:

- تطبيق استبيان على الطلاب للوقوف على الصعوبات التي يحسون بها.
- تطبيق استبيان على المعلمين للوقوف على تصورهم لهذه الصعوبات.
- إجراء مقابلة مع المعلمين والطلاب للتعمق معهم في مناقشة هذه الصعوبات.
- ملاحظة ١٢٠ طالبا، و١٢ معلما في بعض حصص تعليم العربية كلغة ثانية لاستنتاج الصعوبات التي تواجه الطلاب.

ولقد قسمت الباحثة هذه الصعوبات إلى نوعين: رئيسية Major وهي التي تنشأ بسبب طرق التدريس والمواد التعليمية. وثانوية Minor وهي التي تنشأ بسبب الاختلاف بين اللغتين: العربية والإنجليزية (Kara, R. 24).

وأخيرا نأتي لدراسة مصطفى رسلان التي وجه فيها سؤالا واحدا مكتوبا إلى ٥٠٠ طالب وطالبة من منطقة جنوب شرق آسيا ممن يدرسون في جامعة الازهر وعين شمس بالقاهرة، وكان هذا السؤال هو: ما الصعوبات اللغوية «أصوات، كتابة، تراكيب» التي تواجهك عند تعلمك اللغة العربية؟ ثم عرض هذه الصعوبات بطريقة كيفية تخلو من التفسير الكمي (مصطفى رسلان، ٩).



القسم الرابع

منهج الدراسة وأدواتها

منهج الدراسة:

المنهج المتبع هنا هو المنهج الوصفي الذي يستهدف جمع بيانات من مصادر مختلفة تشخص الواقع دون تأثير في المتغيرات المختلفة.

وتستخدم في هذه الدراسة أداة رئيسية هي الاستبيان، مضيفا إليه ما تيسر للباحث من خبرة بميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها من خلال زياراته لعدد لا بأس به من دول العالم العربي والإسلامي.

والصفحات التالية في هذا القسم تعرض للخطوات التي مر بها إعداد الاستبيان وتطبيقه.

إعداد الاستبيان وتطبيقه:

استخدم الباحث الاستبيان أداة لجمع البيانات في هذه الدراسة. وقد مر إعداده بخطوات نجملها فيما يلي:

(١) صياغة الأسئلة:

يضم الاستبيان تسعة أسئلة، بعضها مفتوح وبعضها مقيد، ويقصد بالمقيد هنا، ذلك السؤال الذي يشتمل على عدد من القضايا التي يرجى معرفة رأي المعلمين فيها. ولئن كانت صياغة الأسئلة المفتوحة مسهلة فقد أخذت صياغة الأسئلة المقيدة، وقتا غير قليل. فالسؤال الخامس في الاستبيان يتعلق بمشكلات تعليم العربية. وقد اشتمل على ١٩ قضية تتطلب من المعلم تحديد درجة أهمية كل منها بينما يشتمل السؤال السادس على ١٩ قضية أخرى تتطلب من المعلم تحديد درجة إلحاحها.

ولقد استلزم اختيار هذه القضايا وصياغتها عدة إجراءات، منها:

أ- **إجراء مسح لبعض الدراسات التي عالجت واقع تعليم اللغات الأجنبية،** والعربية خاصة، في بعض المجتمعات والمشكلات التي تواجهها. ولقد ساعدت هذه الدراسات على إلقاء الضوء على القضايا التي ينبغي أن نسأل المعلمين فيها، سواء من حيث المشكلات، أو أولويات العمل. ومن الدراسات التي رجع الباحث إليها ما يلي:

1 - Davies, A. Problems of Language and Learning. London Heinemann, 1975.

2 - Lewis, E. & C. Massad The Teaching of Englich as a Foreign Language in Ten Countries, New York, John Wiley & Sens, 1975

3 - Hashini, S.A., Problems AND Frinciples OF Teaching English in Pakistan, Karachi, Kamar Kitab Ghar, 1976.

4 - Abboud, P. The Teaching of Arabic in the United States; The State of The Art. ERIC. ED. 24051.

5 - Mitcheu, T. "The Teaching of Arabic in Great Britain" in The Linquistic Reparter, Supplement 20 April 1969.

٦ ـ التجارب العربيـة والعالمية في تعليم العربية، أصدرت المنظمة العـربية للتربية والثقافة والعلوم أربعـة مجلدات استعرضت فيها أوضـاع تعليم اللغة العربية ونشر الـثقافـة الإسلامـية في عـدد كبيـر من دول العالم. ولقـد ألقت هذه المجلدات الضوء على المشكلات التي تواجه تعليم العربية في هذه البلاد.

٧ ـ محـمود محـمـد عـبد الله. **اللغة الـعربية في باكـستان، دراسـة وتـاريخا**، إسلام أباد، وزارة التـعليم الفيـدرالية، وحدة البـحوث الإسلامـية ط١ سنة ١٩٨٤. وقـد استـعـرض الكاتب في دراسـته هـذه أوضاع تعليم الـعربيـة ومشكلاتها في باكستان.

٨ ـ سليم حكيم، **تعليم اللغة العربية في نيجيريا**، بغداد، وزارة الثقافة والإرشاد سنة ١٩٦٦.

٩ ـ عـبد العـزيز الجـلال وصالح الناصـر. **اللغـة العربيـة والتـعليم في جنوب السودان**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، سنة ١٩٨٣.

١٠ ـ اللجنة الوطنيـة العليـا لحملة تقـوية اللغـة العربيـة ونشـرها بالصومـال، **إستراتيـچية تقوية اللغـة العربية والخطة الخمـسية الأولى**، مقديـشيو، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١.

ب ـ إجراء مـسح لما طرح في بعض مؤتمرات وندوات تعليم اللـغة العربيـة سواء أكانت أبحاثا أم مناقشات أم توصيات، ومن المؤتمرات التي أمكن إجراء مسح لوثائقها ما يلي:

١ ـ ندوة تعليم العربية كلغة أجنبية في آن آربر ميتشجان بأمريكا، والتي عقدت في صيف سنة ١٩٦٥.

٢ ـ ندوة تعليم العربية في جامعة كولومبيا بنيويورك في صيف سنة ١٩٨٦.

٣ ـ ندوة تعليم العربية في جامعة برنستون في صيف سنة ١٩٦٧.

٤ ـ الندوة الثانية لتعليم العربية في آن آربر بميتشجان في صيف سنة ١٩٦٩.

٥ ـ الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها. جامعة الرياض(الملك سعود حاليا) في مارس ١٩٧٨.

٦ ـ ندوة تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول الخليج، بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٠.

٧ ـ ندوة خبراء تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بالرباط في مارس سنة ١٩٨٠.

٨ ـ ندوة خبراء تعليم اللغة العربية التي عقدت في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مارس سنة ١٩٨١.

٩ ـ ندوة خبراء تعليم اللغة العربية والتي عقدت في الدوحة، قطر في مايو سنة ١٩٨١.

١٠ ـ ندوة الخبراء المختصين بإعداد وتأليف كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها، والتي عقدت في مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٢.

١١ ـ ندوة اللسانيات العربية التي عقدت بالجامعة المستنصرية في بغداد في أبريل سنة ١٩٨٢.

١٢ ـ ندوة اللغة العربية في ماليزيا، نيلم فوري، والتي عقدها مركز اللغة بمركز الدراسات الإسلامية العالية بمدينة كوتا بارو، بولاية كلنت في يونيو سنة ١٩٧٩.

١٣ ـ ندوة تعليم اللغة العربية بالمعهد المحمودي الورستر قدح بماليزيا والتي عقدها المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بولاية قدح بماليزيا في ديسمبر سنة ١٩٨٣.

١٤ ـ ندوة اليونسكو لأبناء العمال العرب المهاجرين في أوربا والتي ناقشت أوضاع تعليم اللغة العربية في أوروبا والمعوقات التي تصادفها، ولقد عقدت في باريس سنة ١٩٨٣.

جـ ـ **إجراء عدد من المقابلات بين الباحث ومجموعة من المتخصصين في تعليم العربية كلغة ثانية**، وذلك للوقوف على تصورهم للمشكلات التي تواجه تعليم العربية في معاهدهم وكذلك الصعوبات التي يحسون بها عند تعليمهم الظواهر اللغوية المختلفة.

د ـ **إجراء دراسة استطلاعية على ٣٦ طالبا** من معهدي تعليم اللغة العربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض، وفي هذه الدراسة كلف الباحث الطلاب بكتابة أوراق بحثية مبسطة حول مشكلات تعليم اللغة العربية في بلادهم، وكذلك الصعوبات التي واجهتهم أو تواجههم شخصيا عند تعلم هذه اللغة. ولقد كانوا جميعا ممن أتم الدراسة في قسم اللغة العربية ويدرسون في دبلوم الدراسات العليا.

هـ ـ من خلال هذا كله، الدراسات السابقة والندوات واللقاءات والدراسة الاستطلاعية، تمكن الباحث من **استخلاص مجموعة من القضايا التي تمثل محاور الاهتمام**، والقاسم المشترك في المصادر السابقة.

(٢) تحديد مجالات الاهتمام:

يضم كل قسم من قسمي الاستبيان عددا من القضايا التي يعرضها الجدول رقم (١).

(٣) إعداد الاستبيان في شكله النهائي:

قام الباحث بعد ذلك بترتيب الأسئلة تحت أقسام أربعة أولها صعوبات تعليم العربية، ثانيها مشكلات تعليم العربية، ثالثها أولويات تعليم العربية، أما القسم الرابع فهو مقترحات لتعليم العربية.

ولقد بلغ مجموع الأسئلة تسعة أسئلة، خمسة منها مفتوحة Open-ended وهي ذات الأرقام التالية: ٣، ٤، ٧، ٨، ٩ وسؤالان يشتمل كل منهما على بدائل يختار من بينها المعلم. وهما السؤالان ٥، ٦. وسؤالان آخران شبه مقيدين، أي حددت للمعلم مجالات الحديث وله أن يكتب تحتها ما يشاء وهما السؤالان ١، ٢.

بالنسبة للسؤال الخامس والخاص بمشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها، فقد قدمها الباحث للمعلمين في شكل جدول يشتمل على عدة بيانات هي: رقم مسلسل، المشكلة، درجة أهميتها. وقد حددتها ثلاث درجات هي كبيرة الأهمية، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، وقسم مفتوح تحت عنوان «رأي آخر» يضيف فيه المعلم ما يعن له من آراء بخصوص كل مشكلة.

جدول (١)

مجالات الاهتمام في مشكلات تعليم العربية وأولوياتها
وعدد القضايا الخاصة بها في كل سؤال

م	السؤال الخامس (مشكلات تعليم العربية)				السؤال الخامس (مشكلات تعليم العربية)			
	مجالات الاهتمام	أرقامها	العدد	٪	مجالات الاهتمام	أرقامها	العدد	٪
١	مشكلات لغوية	٤، ٥، ٦، ٩، ١٤	٥	٢٦	الكتاب والمواد التعليمية	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦	٣١
٢	مناهج وطرق تدريس	٣، ٧، ١، ٨	٣	١٦	تكنولوچيا التعليم	٧، ٨، ٩، ١٦	٤	٢١
٣	الكتاب والمواد التعليمية	٢، ١٦، ١٧	٣	١٦	مناهج وطرق تدريس	١٠، ١١، ١٢	٣	١٦
٤	التقويم	١٠، ١١، ١٥	٣	١٦	متطلبات لغوية	١٧، ١٨، ١٩	٢	١٦
٥	إدارة البرنامج	٨، ١٩	٢	١١	المعلم	١٣	١	١١
٦	المعلم	١	١	٥				٥
٧	تكنولوچيا التعليم	١٢	١	٥				
٨	البحث العلمي	١٣	١	٥				
	المجموع	-	١٩	١٠٠	المجموع	-	١٩	١٠٠

أما السؤال السادس والخاص بأولويات العمل في مجال تعليم اللغة العربية، فقد صاغ الباحث أيضا عددا من المتطلبات التي يستلزمها العمل في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها. وقد قدمها الباحث في شكل جدول يشتمل على عدة بيانات هي: أكثر إلحاحا، أقل إلحاحا، غير ضروري. مع إضافة قسم مفتوح تحت عنوان «رأي آخر» يضيف المعلم فيه أيضا ما يعنّ له من آراء بخصوص هذه المتطلبات.

(٤) أقسام الاستبيان:

يتكون الاستبيان الذي طبق على أفراد العينة من أربعة أقسام هي:

- **صعوبات تعلم العربية:** ويشتمل هذا القسم على ثلاثة أسئلة تستطلع رأي المعلمين في الصعوبات التي تواجه الطلاب في تعلم اللغة العربية، وتصور هؤلاء المعلمين لمصادر هذه الصعوبات. ثم تصورهم للمفاهيم والحقائق اللغوية التي يشعرون أن الدارسين يواجهون مشكلة في تعلمها.
- **مشكلات تعليم العربية:** ويشتمل هذا القسم على سؤالين. يختص أولهما بالمشكلات التي تعترض معاهد تعليم العربية في سبيل تحقيق أهدافها وهو سؤال مفتوح، بينما يشتمل السؤال الثاني على ١٩ قضية يمثل كل منها مشكلة من مشكلات تعليم العربية ويستهدف تعرف موقع هذه المشكلات في البلدان الإسلامية ومدى حدة كل منها.
- **أولويات تعليم العربية:** ويضم هذا القسم سؤالا رئيسيا واحدا ويشتمل على ١٩ عبارة يمثل كل منها متطلبا من متطلبات برامج تعليم العربية ويستهدف التعرف على تصور المعلمين لأولويات العمل في ميدان تعليم العربية في بلادهم.
- **مقترحات لتعليم العربية:** ويضم هذا القسم ثلاثة أسئلة، يختص أولها بالاقتراحات التي يقدمها المعلمون لحل المشكلات التي تواجه معاهدهم، ويختص ثانيهما بالعوامل التي يتصورها المعلمون مساعدة للطلاب على تعلم العربية بسهولة. بينما يستهدف السؤال الثالث الوقوف على المقترحات العامة التي يضيفها المعلمون إلى الاستبيان لتطوير تعليم العربية في بلادهم.

(٥) تطبيق الاستبيان:

كان الباحث قد أعد الاستبيان في ربيع الأول سنة ١٤٠٢هـ الموافق يناير سنة ١٩٨٢م عندما كان نائبا لرئيس وحدة البحوث والتأليف بمعهد اللغة بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وطبقه على مجموعات ثلاث من معلمي العربية كلغة ثانية في هذا

المعهد. ثم أرسل أعدادا منه إلى المعلمين في دول عربية مختلفة. وقد أخذت الاستبيانات تتوالى على الباحث على مدى عام تقريبا حتى بلغ عدد الاستبيانات التي استجاب لها المعلمون في البلاد العربية ٦٩ استبيانا بنسبة ٢٣ ٪ من بين مجموع ما حصل الباحث عليه. وفي صيف سنة ١٩٨٢ تيسر للباحث زيارة ماليزيا لإلقاء سلسلة من المحاضرات في طرق تعليم العربية كلغة ثانية في دورة إعداد معلمي العربية بماليزيا. ولقد طبق الاستبيان على ٩٣ معلما منهم بنسبة ٣١ ٪ تقريبا من مجموع ما حصل الباحث عليه. ثم تيسر للباحث زيارة ماليزيا للمرة الثانية في صيف سنة ١٩٨٣ لحضور دورة مماثلة لإعداد المعلمين الماليزيين، فطبق الاستبيان عليهم أيضا وبلغ عددهم ٦٢ معلما بنسبة ٢١ ٪ تقريبا من مجموع ما حصل الباحث عليه. وبذلك يكون مجموع المعلمين الماليزيين الذين طبق عليهم الاستبيان ١٥٥ معلما بنسبة ٥٢ ٪ تقريبا من مجموع ما حصل الباحث عليه.

وأخيرا، فقد تيسر للباحث زيارة باكستان في صيف سنة ١٩٨٤ لحضور دورة مماثلة لإعداد المعلمين في باكستان (كراتشي) فطبق الاستبيان على ٧٥ معلما بنسبة ٢٥ ٪ من مجموع ما حصل الباحث عليه.

(٦) عينة الدراسة:

استخدم الباحث أسلوبين في تطبيق الاستبيان، أولهما توزيعه بطريقة شخصية على عدد من المعلمين وذلك في السعودية وماليزيا وباكستان، وثانيهما إرساله بالبريد إلى عدد من المعلمين في مصر والسودان والكويت وقطر وسلطنة عمان. ولقد تم توزيع ٣٥٠ استبيان رجع منها ٢٩٩ مما يؤهل الباحث لدراستها.

والجدول رقم (٢) يوضح عدد الذين وردت إجاباتهم والمعاهد التي ينتسبون إليها.

هذا، ولقد تعددت مؤهلات هؤلاء المعلمين. فمنهم من يحمل الثانوية العامة وما يعادلها (١١٠) بنسبة ٢٧ ٪، ومعظمهم يحمل درجة الليسانس أو البكالوريوس (١٢١) بنسبة ٤٤٪، ومنهم من يضيف إليه دبلوم معهد الخرطوم الدولي (١٩) بنسبة ٦ ٪، أو دبلوما تربويا في إحدى كليات التربية (٦) بنسبة ٢٪، ومنهم من يحمل درجة الماجستير (١٤) بنسبة ٥ ٪، وأخيرا فقد كان بعضهم يحمل درجة الدكتوراه (١٥) بنسبة ٥ ٪، ومنهم ٤ معلمين (بنسبة ١ ٪)، لم يحددوا نوع الدرجة التي يحملونها.

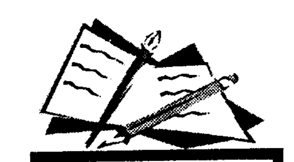
كما تنوعت خبراتهم، فمنهم من علم العربية للناطقين بها، ومنهم من لم يفعل من قبل، وتباينت أيضا تخصصاتهم، فمنهم من تخصص في دراسات إسلامية، ومنهم من تخصص في دراسات لغوية أو أدبية، ومنهم من تخصص في دراسات تربوية، ومنهم من تخصص في لغات شرقية وغير ذلك من تخصصات.

جدول (٢)

عدد أفراد العينة ومعاهدهم

م	اسم المعهد	العدد	٪
١	دورة إعداد معلمي العربية كلغة ثانية بماليزيا (ممثلة لجميع الولايات) سنة ١٩٨٢.	٩٣	٣١
٢	دورة إعداد معلمي العربية كلغة ثانية بماليزيا (ممثلة لجميع الولايات) سنة ١٩٨٣.	٦٢	٢١
٣	دورة إعداد معلمي العربية كلغة ثانية بباكستان (ممثلة لجميع الولايات) سنة ١٩٨٤.	٧٥	٢٥
٤	معهد اللغة العربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة (معلمون).	٢٥	٨
٥	معهد اللغة العربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة (معلمات).	٦	٢
٦	معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود بالرياض.	٨	٢,٦
٧	معهد اللغة العربية جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.	٧	٢
٨	مركز تعليم اللغة العربية للأجانب بكلية الآداب جامعة الملك عبد العزيز - جدة.	١	٣
٩	مدارس المنارات الخاصة بجدة.	٢	١
١٠	المركز الثقافي للدبلوماسيين بالقاهرة.	٢	١
١١	كلية اللغات والترجمة - جامعة الأزهر بالقاهرة.	٢	١
١٢	كلية التربية - جامعة عين شمس بالقاهرة.	١	٣
١٣	كلية التربية - جامعة المنصورة بجمهورية مصر العربية.	١	٣
١٤	كلية الألسن - جامعة عين شمس بالقاهرة.	١	٣
١٥	مركز اللغات بكلية الآداب - جامعة الكويت.	٤	١,٢
١٦	مشروع اليونسكو التربوي بسلطنة عمان (برانامج تعليم العربية للعمانيين العائدين).	٣	١
١٧	معهد اللغات بالدوحة (قطر).	٣	١
١٨	معهد الخرطوم الدولي للغة العربية (السودان).	٣	١
	المجموع	٢٩٩	١٠٠

وأخيرا، فقد تعددت البلاد التي قاموا فيها بتعليم العربية لغير الناطقين بها. ولقد بلغ عدد هذه البلاد ٤٦ بلدا. مما يدل على اتساع الرقعة الجغرافية التي تحرك فيها أفراد العينة كما يعطي سندا للتعميم. ولقد مارس أفراد العينة هذا العمل على فترات زمنية متفاوتة. فمنهم من مارسه لعام واحد (وقت تطبيق الاستبيان عليه) ومنهم من مارسه لإحدى وعشرين سنة.



القسم الخامس

تحليل البيانات

مقدمة:

يستهدف هذا القسم تحليل ما ورد في استبيانات المعلمين من بيانات، سواء فيما يختص بصعوبات تعلم العربية أو مشكلات تعليمها أو أولويات العمل، مرجئين تحليل البيانات الخاصة بالمقترحات إلى القسم السادس من هذه الدراسة. ويلزمنا قبل عرض هذه البيانات أن نقف على الطريقة التي تم بواسطتها جمع البيانات وتفريغها والأساليب الإحصائية المستخدمة.

تفريغ البيانات:

بعد جمع الاستبيانات وعددها ٢٩٩ استبيانا، قام الباحث بتفريغ بياناتها في جداول ثلاثة مبينا معدل تكرار كل استجابة بين أفراد كل مجموعة على حدة والنسبة المئوية التي تحظى بها هذه الاستجابة في ضوء استجابات أفراد المجموعة.

ثم أعد جدولا عاما يضم فيه استجابات أفراد العينة في المجموعات الثلاث حتى يقف على الاتجاهات العامة.

الوزن النسبي:

يقصد بالوزن النسبي بيان موقع كل استجابة من زميلاتها وذلك فيما يتصل بالأسئلة المقيدة التي تشتمل على قضايا محددة سلفا، وأمام كل منها ثلاثة بدائل يختار المعلم من بينها ما يعبر عن موقفه نحوها.

ويساعد تحديد الوزن النسبي للاستجابات وضعها في مراتب ثلاث تندرج تحت كل منها مجموعة من القضايا. فهناك قضايا ذات مرتبة أولى وهناك قضايا ذات مرتبة ثانية وأخرى ذات مرتبة ثالثة. ومن شأن هذا الترتيب أن يساعد في وضع خطط العمل سواء في مواجهة المشكلات أو التنفيذ. كما أنه يمكن من وضع خطط كلية متكاملة تعالج أكثر من شيء في إطار وحدة تستثمر الجهود والإمكانات أفضل استثمار ممكن. فلا جهد يضيع، ولا مال يبدد، ولا وقت ينفق في أمر واحد على حساب غيره من أمور.

أما عن طريقة تحديد الوزن النسبي للقضايا الواردة بالسؤالين الخامس (الخاص بالمشكلات) والسادس (الخاص بالأولويات) فقد تم بالشكل التالي:

- إعطاء درجة عامة لكل قضية وردت في السؤالين، تنقسم إلى ثلاث درجات فرعية بيانها كالتالي:

أ - بالنسبة للسؤال الخامس والذي يضم ثلاثة اختبارات تحدد درجة أهمية المتطلبات، قرر الباحث للاختبار الأول (كبيرة الأهمية) ثلاث درجات، وللاختيار الثاني (متوسطة الأهمية) درجتين، وللاختبار الثالث (قليلة الأهمية) درجة واحدة.

ب - بالنسبة للسؤال السادس والذي يضم ثلاثة اختبارات تحدد درجة إلحاح المتطلبات، قدر الباحث للاختيار الأول (أكثر إلحاحا) درجتين، وللاختيار الثاني(أقل إلحاحا) درجة، وللاختيار الثالث(غير ضروري) صفرا.

- قام الباحث بضرب الدرجة المقدرة لكل اختيار في النسبة المئوية للتكرارات التي وردت تحته أمام كل قضية، ولنذكر مثالا على ذلك:

ورد في السؤال الخامس(نقص المعلمين المتخصصين) منهم ٢٦١ بنسبة ٩٠ ٪ يرون أنها مشكلة كبيرة الأهمية، و٢٣ معلما بنسبة ٨ ٪ يرون أنها متوسطة الأهمية و ٧ معلمين بنسبة ٢٪ يرون أنها قليلة الأهمية، ومن ثم أجرى الباحث المعادلة التالي:

٢٧٠ = ٣ × ٪٩٠

١٦ = ٢ × ٪ ٨

٢ = ١ × ٪ ٢

٢٨٨

- قام الباحث بعد ذلك بترتيب القضايا ترتيبا تنازليا.

- حساب الفرق بين أعلى قيمة وأقل قيمة، ولقد كانت أعلى قيمة في الجدول العام ٢٨٨ بينما كانت أقل قيمة ٢٢٠. ثم قسمته على ٣ ليستخرج مدى الفرق فكان كالتالي:

٢٨٨ - ٢٢٠ = ٦٨ ÷ ٣ = ٢٣ تقريبا.

- أمكن حساب مدى المرتبة الأولى وذلك بطرح مدى الفرق السابق من أعلى قيمة فكان كالتالي:

٢٨٨ _ ٢٣ = ٢٦٥

وبذلك يقع في نطاق المرتبة الأولى، القضايا ذات الأرقام التي تقع من ٢٦٥:٢٨٨ . وفي ضوء ذلك أمكن حساب مدى المرتبتين الثانية والثالثة كالتالي:

٢٦٤ - ٢٣ = ٢٤١

مدى المرتبة الثانية = ٢٤١:٢٦٤

مدى المرتبة الثالثة = جميع القضايا التي تقل عن ٢٤٠

نتائج التحليل:

وفيما يلي حديث تفصيلي عن كل محور من المحاور الثلاثة للدراسة:

أولا - صعوبات تعلم العربية:

اشتمل الاستبيان على ثلاثة أسئلة خاصة بالصعوبات التي تواجه الدارسين في تعلم العربية كلغة ثانية. سؤالان منها شبه مقيدين ويستهدفان استطلاع رأي المعلمين في الصعوبات العامة التي تواجه الدارسين في تعلم العربية وتحديد مصادرها. بينما يستهدف السؤال الثالث، وهو مفتوح، تعرف رأي المعلمين في المفهومات والحقائق اللغوية التي تمثل مشكلة عند الدارسين في تعلم العربية.

وفيما يلي إجابات المعلمين عن كل منها:

السؤال الأول: ما مدى إحساس الطلاب، في رأيك، بصعوبة تعلم اللغة العربية؟ وبين طلاب أي الجنسيات يكثر هذا الإحساس؟ (بدرجة كبيرة/ بدرجة متوسطة/ بدرجة قليلة).

تفاوتت إجابات أفراد العينة في المجموعات الثلاث. فالمجموعة العربية عبرت عن رأيها فيما يتصل بالجنسيات المختلفة، إذ إن أفراد هذه المجموعة يشتغلون بتعليم العربية كلغة ثانية في معاهد تضم نوعيات مختلفة تنتمي لجنسيات متعددة من الدارسين. بينما اقتصرت إجابات أفراد المجموعتين الماليزية والباكستانية على تحديد مدى الإحساس بالصعوبة في تعلم اللغة العربية من أبناء بلدتهم. وعلى سبيل التفصيل، نعرض لإجابات المجموعات الثلاث:

أ - **المجموعة العربية:** من بين أفراد المجموع العربية من حدّد جنسيات معينة تعاني من بعض الصعوبات عند تعلم العربية، ومنهم من جمع بين الجنسيات في وحدات جغرافية معينة. مثل (جنوب شرق آسيا، شرق أفريقيا. . .إلخ) ولقد تعدد اختيارات أفراد العينة بمعنى أن بعضهم قد عبر عن وجود الصعوبة عند

أكثـر من جنسية، ومـن أجل هذا سوف تعبـر النسب المئوية هنا عن مـعدل تكرار الاستجابات في كل من البدائل الثلاثة (إلى حد كبير، إلى حد ما، لا يحسون بصعوبة) مقتصرين على ما ورد بالفعل من استجابات.

يرى ٦٦ ٪ من المعلمين العـرب أن الطلاب من شـرق وغرب أفـريقيـا يحسـون بصعـوبة في تعليم العربيـة بدرجة كـبيرة، بينمـا يرى ٣٤ ٪ منهم أن الطلاب من هذه الدول يعانون من الصعوبة بدرجة متوسطة.

ويرى ٤٢ ٪ من المعلمين العـرب أن الطلاب في جنوب شرق آسيـا، يعانون من الصعوبات بدرجة كبيرة، بينما يرى ٥٨ ٪ منهم أن هؤلاء الطلاب يعانون من الصعوبات بدرجـة متـوسطة، ويرى ٢٠٪ منهم أن الطلاب من شـعبـة القارة الهندية يعـانون من الصعوبات بدرجـة كبيرة، ويرى ٦٠ ٪ منهم أن هؤلاء الطلاب يعـانون من الصعوبات بدرجة متـوسطة، بينما يرى ٢٠ ٪ منهم أن هؤلاء الطلاب يحسون بصـعوبة في تعليم العـربية بدرجـة قليلة. ويرى ٧٤ ٪ منهـم أن الطلاب أوربيين يعانـون من الصعـوبات بدرجة كـبيرة، بينمـا يرى ٢٦٪ منهم أن هؤلاء الطلاب يعانون من الصعـوبات بدرجة متوسطة. أما عن المعلمين الذي حددوا أسماء لبلاد يعاني طلابها من صعوبات في تعلم العربية فالجدول رقم (٣) يوضح استجاباتهم.

جدول (٣)

مدى الإحساس بالصعوبات في تعلم العربية لدى الجنسيات المختلفة في رأي المعلمين

م	الدولة	مدى الصعوبة (٪)			م	الدولة	مدى الصعوبة (٪)		
		كبير	متوسط	قليل			كبير	متوسط	قليل
١	أمريكا	٨٢	٨٢	-	٧	ماليزيا	٤٠	٤٣	١٧
٢	نيجيريا	٨١	٨١	-	٨	باكستان	٦٦	٢٦	٨
٣	الفلبين	٧٨	٧٨	٢	٩	افغانستان	٦٥	٢٧	٨
٤	الصين	٨٦	٨٦	-	١٠	بنجلاديش	٦٦	٢٦	٨
٥	تايلاند*	٤٠	٤٠	١٧	١١	الهند	٢٠	٦٠	٢٠
٦	اندونيسيا	٤٠	٤٠	١٧	١٢	تركيا	٤٨	٢٧	١٥

* يقصد بالتايلانديين هنا الطلاب المسلمون الوافـدون من فطاني جنوب تايلاند ومعظم هؤلاء يتكلمون اللغة الملايوية لقرب فطاني من ماليزيا.

ومن هذا الجدول يتبين أنه كلما قربت لغة الدارسين من اللغة الجديدة (العربية هنا) قلت الصعوبات التي يواجهونها في تعليم هذه اللغة. ولعل هذا يفتح الباب لدراسة ميدانية موسعة تقطع برأي في هذه القضية.

أما عن المجموعة الماليزية فيرى ٢٥ ٪ منهم أن طلابهم يعانون من صعوبات تعلم العربية بدرجة كبيرة، ويرى ٥٧ ٪ منهم أنهم يعانون ذلك بدرجة متوسطة. بينما يرى ١٨ ٪ منهم أن الطلاب الماليزيين يواجهون هذه الصعوبات بدرجة قليلة. وتتفاوت هذه النسب مع استجابات المعلمين العرب، بينما يرى ٤٨ ٪ من المعلمين الباكستانيين أن طلابهم يعانون من الصعوبات في تعلم العربية بدرجة كبيرة، ويرى ٢٤ ٪ منهم أنهم يعانون بدرجة متوسطة في الوقت الذي يرى فيه ٢٨ ٪ من المعلمين أنهم يعانون بدرجة قليلة.

السؤال الثاني: ما أهم المفهومات أو الحقائق اللغوية التي تشعر أن الدارسين يواجهون مشكلة كبيرة في تعلمها واستيعابها؟

تفاوتت الطريقة التي أجاب بها المعلمون على هذا السؤال. فمنهم من تحدث عن المفهومات اللغوية التي يصادف الدارسون صعوبة في تعلمها. ومنهم من تعرض لمشكلة الكتاب والمنهج مرة أخرى، ومنه من عالج مشكلات أخرى.. إلخ.

ويهمنا في هذا السؤال أن نقف على المفهومات أو الظواهر اللغوية التي يعتقد المعلمون أن الطلاب يواجهون صعوبة في تعلمها، وذلك ما ورد تماما في إجاباتهم، وفيما يلي أهمها:

النظام الصوتي في العربية بشكل عام ونطق الأصوات بشكل خاص، الإعراب، الاشتقاق، الترادف، تصريف الأفعال مع بعض الضمائر، الإضافة (خاصة عند استعمال الـ التعريف)، الصفة والموصوف واستعمال الـ التعريف فيها، العدد خاصة تمييز العدد ١ و٢، تمييز الحروف في مواضع مختلفة من الكلمة، بعض قواعد الإملاء والكتابة، تجريد بعض الألفاظ مثل الشرف والكرامة والنبل... إلخ، أدوات الربط، أسماء الموصول، حرف التحقيق، أدوات الشرط، المصدر المؤول، مواضع الـ التعريفية، التفرقة بين النعت والخبر، اختلاف صيغ النفي وعملها الإعرابي، استخدام نون النسوة، التذكير والتأنيث، تركيب الجملة العربية تركيبا صحيحا، التعبير الشفوي بشكل عام، تذوق بعض النواحي الجمالية في الشعر العربي، المصطلحات والمفاهيم الدينية.

السؤال الثالث: إذا كان كثير من الطلاب يحسون بصعوبة في تعلم اللغة العربية فما مصدر هذا الإحساس في رأيك؟ وذلك في ضوء ملاحظتك الشخصية أو أثناء حديث الطلاب معك؟ أو تجربتك الخاصة؟

اشتمل هذا السـؤال على تسعة مجالات يصنف المعلمون تحـتها استجاباتهـم فيما يخص صعـوبات تعلم العربيـة، منها ما يعـود إلى الطلاب ومنها مـا يعود إلى المناهج وطرق التـدريس، ومنها مـا يعـود إلى غيـر ذلك. والجدول رقم (٤) يوضح مصـادر الصعوبات التي يواجهها الطلاب والنسبة المئوية للمعلمين الذين يرون ذلك.

جدول (٤)

النسبة المئوية للمعلمين الذين يرجعون الصعوبات إلى مصادرها

م	مصدر الصعوبات	العربية	الماليزية	الباكستانية
١	أسباب تعود إلى الطلاب أنفسهم.	٥٢ ٪	٢٩ ٪	٤٢ ٪
٢	أسباب تعود إلى اللغات الأم عند الطلاب.	٥٢ ٪	١٧ ٪	٦٤ ٪
٣	أسباب تعود إلى طبيعة اللغة العربية وخصائصها.	٦٤ ٪	٤٥ ٪	٥٣ ٪
٤	أسباب تعود إلى المناهج وطرق التدريس.	٤٥ ٪	٣٦ ٪	٥٢ ٪
٥	أسباب تعود إلى الكتاب والمواد التعليمية المؤلفة.	٤٨ ٪	٨٠ ٪	٧٥ ٪
٦	أسباب تعود إلى تنظيم البرنامج والجدول الدراسي.	١٩ ٪	٤٧ ٪	٢٢ ٪
٧	أسباب تعود إلى الجوانب الإدارية في المعهد.	١٣ ٪	٢٧ ٪	٤٥ ٪
٨	أسباب تعود إلى نقص الإمكانات وعدم استخدام التكنولوجيا.	٢٥ ٪	٧١ ٪	٧٦ ٪
٩	أسباب أخرى.	٧ ٪	١٣ ٪	٩ ٪

بقي أن نذكر تعليق أفـراد العينة على كل مصـدر من مصادر الصعـوبات وسوف نقتصـر على ذكر عباراتهم كمـا وردت في الاستبيانات دون إضـافة منا أو تعليق وذلك تحت كل مصدر من مصادر الصعوبات.

(أ) **أسباب تعود إلى الطلاب أنفسهم**: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ عدم رغبة بعض الطلاب في تعلم العربية ويظهر هذا من عدم جديتهم.

٢ ـ عجز بعض الطلاب عن استيعاب الجديد خاصة إذا تزايد الكم المقدم.

٣ ـ بعض الطلاب كبار في السن.

٤ ـ كثرة مشاغل الطلاب وعدم تفرغهم للدراسة.

٥ ـ عدم حفظ بعض الطلاب للقرآن الكريم.

٦ ـ بعض الطلاب غير قادر على نطق الأصوات لوجود مشكلات عنده.

٧ ـ عدم تدريب الطلاب في مراحل تعليمهم العام على استخدام المكتبة أو قراءة المراجع.

٨ ـ عدم أداء التدريبات التي يكلّف بها الطالب في البيت.

٩ ـ ضعف الطلاب أنفسهم في لغاتهم الأم وعدم معرفتهم لنظامها مما يجعل من الصعب عليهم فهم نظام اللغة العربية.

١٠ ـ مرور بعض الطلاب بخبرة غير طيبة بتعلم العربية في بلادهم مما أثر في نفوسهم عند إعادة تعلمهم هذه اللغة.

(ب) أسباب تعود إلى اللغات الأم عند الطلاب: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ اللغة العربية سامية ولغات الدارسين غير ذلك!

٢ ـ اختلاف النظام الصوتي والنحوي في العربية عن لغات بعض الدارسين.

(جـ) أسباب تعود إلى طبيعة اللغة العربية وخصائصها: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ العربية لغة إعراب والإعراب مشكلة عند الدارسين الناطقين ببعض اللغات.

٢ ـ يجد بعض الطلاب صعوبة في نطق بعض الأفعال لاختلاف عين الفعل.

٣ ـ وجود لغتين يتعامل الطالب الوافد بهما في البلاد العربية.

٤ ـ عدم التفرقة بين الأصوات المرققة التي لها أصوات مطبقة من نفس نوعها.

٥ ـ عدم وجود نظام واضح يحكم بعض الظواهر اللغوية مثل جمع التكسير!

٦ ـ تشابه بعض الحروف سواء في نطقها أو في كتابتها.

٧ ـ كثرة المترادفات في العربية.

٨ ـ صعوبة المفاهيم البلاغية والتشابه بين بعضها البعض.

٩ ـ وجود أصوات تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق.

١٠ ـ عدم تشكيل الحروف في بعض المواد المطبوعة.

(د) **أسباب تعود إلى المناهج وطرق التدريس:** ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ عدم كفاءة بعض المعلمين واستخدامهم طرقا قديمة في تعليم العربية كلغة ثانية.

٢ ـ عدم التدرج في عرض المعلومات اللغوية.

٣ ـ شيوع طرق تدريس تستخدم لتعليم العربية للناطقين بها وليس لغير الناطقين بها.

٤ ـ استخدام بعض المعلمين العرب للعامية في تدريسهم العربية لغير الناطقين بها.

٥ ـ عدم الكفاءة في استخدام اللغة الوسيطة، فأحيانا تستخدم بكثرة عندما لا يحتاج إليها ولا تستخدم عندما يحتاج إليها.

(هـ) **أسباب تعود إلى الكتاب والمواد التعليمية:** ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ بعض الكتب تدرس فلسفة اللغة العربية ولا تعلم اللغة ذاتها.

٢ ـ بعض كتب الأدب والنصوص تدرس البلاغة بطريقة تقليدية، ولا تظهر نواحي الجمال في النصوص.

٣ ـ اشتمال الكتب على كلمات صعبة كثيرة لا تراعي ما تعلمه الدارس من قبل.

٤ ـ عدم استقرار الكتاب المدرسي المقرر وتغييره على فتر ات قصيرة لا تسمح بتجريبه وتعرف مواطن القوة والضعف فيه.

٥ ـ صدور بعض الكتب والمذكرات في شكل استنسل يصعب على الطالب قراءته أحيانا لسوء الطباعة فضلا عن أنه يظهر بمظهر لايوحي بالاحترام.

٦ ـ عدم إعداد مواد تعليمية جاهزة لمعامل اللغات.

٧ ـ تدريس كتاب واحد في المستوى المبتدئ للدارسين مختلفي المستويات فمنهم من يعرف الحرف العربي. ومنهم من لم يعرفه. ومنهم من يتكلم اللغة العربية قليلا ومنهم من لا يتكلمها. .إلخ.

٨ ـ تدريس كتب دينية في المستوى المبتدئ تفوق بشكل كبير مستوى الدارسين اللغوي.

٩ ـ حشو المذكرات والكتب بشروح وتفصيلات تربك الدارس.

١٠ ـ عدم الالتفات إلى ميول الطلاب في القراءة عند اختيار المحتوى اللغوي في كتب القراءة أو الأدب والنصوص.

(و) **أسباب تعود إلى نظم البرنامج والجدول الدراسي**: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ حشو البرنامج بمواد ثقافية عامة لا تسهم إن لم تكن تعوق تعلم اللغة.

٢ ـ القصور في الأنشطة اللغوية المصاحبة لمواد تعليم اللغة العربية سواء أكانت أنشطة صفية In Class أم لا صفية Out of Class

٣ ـ تكثيف الجدول الدراسي بشكل لا يسمح للطلاب أحيانا بتنمية مهارات الإطلاع عندهم أو حتى أداء واجباتهم المنزلية بكفاءة.

٤ ـ عدم التناسب في تنظيم الجدول الدراسي مما أدى إلى تكثيف بعض الأيام في الدراسة على حساب أيام أخرى، وكان ينبغي التوزيع المناسب للمواد على أيام الأسبوع.

(ز) **أسباب تعود إلى الجوانب الإدارية في المعهد**: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ تجاهل المشكلات الخاصة للطلاب مما يضيع وقتهم بين الإدارات والمصالح.

٢ ـ تكليف المعلم الواحد بتدريس عدة فروع لغوية ولصفوف مختلفة مما يؤدي إلى إحساس الدارسين بالملل منه.

٣ ـ تصنيف الطلاب في المدن الجامعية حسب جنسياتهم وإسكانهم بعضهم مع بعض مما يجعل اتصالهم دائما بلغتهم الأم فيؤخر من تعلمهم اللغة العربية.

٤ ـ تعقد بعض الإجراءات الخاصة بالإعانة المادية أو إجراءات السفر الخاصة بالطلاب الوافدين مما يصرفهم عن التركيز في الدراسة.

٥ ـ عدم حسم الإدارة في قضية غياب الدارسين مما يفوت عليهم فرص التعلم المتقن.

(ح) **أسباب تعود إلى نقص الإمكانات وعدم استخدام التكنولوجيا الحديثة**: ورد تحت هذا المصدر ما يلي:

١ ـ عدم استخدام معامل اللغات على نطاق واسع.

٢ ـ عدم توافر متخصصين في تشغيل الأجهزة أو إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لتعلم اللغة.

٣ ـ عدم توظيف الأساليب الحديثة في تعليم العربية، خاصة ما يشجع منها على التعليم الإفرادي Individulisation of instruction.

(ط) **أسباب تعود إلى عوامل أخرى:** أضاف بعض المعلمين الأسباب الآتية:

١ - وجود الطلاب في بيئة لا تتكلم العربية.

٢ - عدم إعداد وسائل تعليمية مسبقة يستعين بها المعلمون في المواد المختلفة.

٣ - تأخر سفارات بعض الدول العربية في البلاد الأجنبية في إنهاء إجراءات سفر بعض الطلاب إلى المعاهد العربية مما يؤخرهم عن زملائهم في تعلم العربية.

ثانيا - مشكلات تعليم العربية:

اشتمل الاستبيان على سؤالين حول مشكلات تعليم اللغة العربية، أحدهما مفتوح والآخر مقيد. فأما السؤال المفتوح Open ended فينخفض بالمشكلات التي يرى المعلمون أنها تواجه معاهدهم في تعليم اللغة العربية، وأما ثانيهما فيتسع ليشمل عدة قضايا يحددها السؤال لتحديد درجة أهمية كل منها. وفيما يلي إجابات المعلمين عن كل سؤال.

السؤال الرابع: ما أهم المشكلات التي تعترض معهدكم في سبيل تحقيق أهدافه كاملة؟ فيما يلي مجموعة المشكلات التي وردت في إجابات المعلمين على هذا السؤال[(١)].

(١) **مشكلات لغوية:** ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ - استخدام بعض المعلمين العرب للعامية في تدريسهم.

٢ - شكوى الطلاب الأجانب الذي يدرسون في بلاد عربية من الازدواجية اللغوية التي تتمثل في فصحى يدرسونها في الفصل وعامية يمارسونها في الشارع.

(٢) **مشكلات خاصة بالمعلم:** ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ - ندرة المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٢ - ارتفاع بعض المعلمين عن مستوى الدارسين في بعض الحصص.

٣ - تعدد المفاهيم الدينية عند بعض المعلمين وتضاربها أحيانا مما يعتبر مشكلة في الفصول التي يدرس فيها هؤلاء المعلمون.

---

(١) ليس معنى ذكر الباحث هذه المشكلات وبهذه الصورة موافقة على كل ما جاء بها. إذ تقتصر مهمته في هذا القسم من الدراسة على عرض إجابات المعلمين أيًّا كانت محتفظا برأيه الشخصي فيها.

٤ - عـدم تجرد بعض المعلمـين من ذواتهم عند مواجـهـة التطوير في بعض مجالات العمل بالمعاهد مما يجعلهم يعارضونه.

٥ - التعامل غـير الإنساني من بعض المعلمين تجاه الطلاب الأجـانب خاصة الوافدين من مجتمعات فقيرة.

٦ - تكليف بعض المـعلمين ممن لديهم مـشكلات في النطق بتـدريس مـادة الأصوات.

٧ - قلة المدرسات المتخصصات في العلوم العربية والشرعية خاصة في مجال تدريسها للناطقين بلغات أخرى.

٨ - افتقاد المعلمين في بعض المعاهد للعمل بروح الفريق.

(٣) مشكلات خاصة بالمنهج: ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ - عدم استقرار المناهج وتـعديلها في أثناء العام الدراسي مما يربك الطلاب والمعلمين.

٢ - عدم التناسب بين عدد الساعات المخصصة للمهارات اللغوية المختلفة.

٣ - عـدم مراعـاة مسـتـوى الدارسين عند إعـداد بعض المناهج مما أدى إلى صعوبة بعضها وسهولة البعض الآخر.

٤ - عدم اشتمـال المناهج على فرص للطلاب الوافدين لممارسة اللغـة العربية في مواقف حية.

٥ - توزيع المواد الدراسيـة على الفصلين الدراسـيين توزيعا غـير مناسب. إذ تكثر في فصل دراسي وتقل في آخر، مما يعـوق الطالب عن الاستيعاب الجيد لمحتواها.

(٤) مشـكلات خـاصـة بالمواد التعـليـمية: ورد تحـت هذا النوع مـن المشـكلات ما يلي:

١ - تأليف الكتب والمذكرات في معـاهد تعليم العربية لغير الناطقين بـهـا كما لو كانت تؤلف للناطقين بها!

٢ - اعتماد بعض المعاهد على مـذكرات مطبوعة على الاستنسل مما يقلل من قيمتها ويساعد على فقدها بسهولة.

٣ - عدم توافر مواد تعليمية جـاهزة مثل وحدات تعليم اللغة، يمكن استعانة المعاهد بها.

٤ ـ عدم تدرج المواد التعليمية لتناسب الدارسين.

٥ ـ حشر الكتب والمذكرات بموضوعات غير مهمة للدارسين كما لا يتسع الوقت لتدريسها أحيانا.

٦ ـ عدم توافر كتب للقراءة الإضافية Supplementary readers يشتغل الدارس بقراءتها بعد انتهائه من الدراسة في مستوى معين مما ينمي مهاراته اللغوية.

(٥) **مشكلات خاصة بطرق التدريس**:ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ ـ شيوع طرق تدريس العربية للنطاقين بها بين معلمي العربية لغير الناطقين بها، رغم ما بينهما من اختلافات واضحة.

٢ ـ شيوع مجموعة من الأساليب التقليدية في طرق تعليم العربية كلغة ثانية، وعدم الاستفادة بالاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات الأجنبية عدا قليل.

(٦) **مشكلات خاصة بالوسائل والأنشطة**: ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ ـ عدم توافر وسائل تعليمية في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها وعدم اقتناع المعلمين باستخدام المتوافر منها على قلته.

٢ ـ القصور في استخدام معامل اللغات.

٣ ـ اقتصار النشاط اللغوي على ما يجري في الفصل وعدم ممارسة النشاط اللاصفي.

٤ ـ القصور في استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغات كأن يستخدم الحاسب الآلي(الكمبيوتر) في تعليم العربية أو تعد شرائط فيديو أو غيرها.

٥ ـ عدم ربط الطلاب بالمكتبة وتدريبهم على ممارستها.

(٧) **مشكلات خاصة بالتقويم**: ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ ـ عدم توافر اختبارات موضوعية في مجال تعليم العربية كلغة ثانية.

٢ ـ شيوع الأساليب التقليدية في تقويم الطلاب وعدم تدرب المعلمين على الأساليب الحديثة.

٣ ـ عدم شمول التقويم لمختلف مهارات اللغة والجوانب الوجدانية Affective في تعلمها.

٤ ـ تصنيف الطلاب عند دخولهم المعاهد على أسس ذاتية وليس في ضوء إجاباتهم على اختبارات لغوية مقننة في مجال العربية كلغة ثانية.

(٨) **مشكلات خاصة بالإدارة** Administration: ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ ـ تعدد الجهات التي يتردد عليها الطلاب الوافدون مما يضيع وقتهم بين الإدارات المختلفة لقضاء شئونهم.

٢ ـ قلة الرعاية الاجتماعية للطلاب الوافدين سواء داخل معاهدهم أو خارجها.

٣ ـ عدم التجانس بين نوعيات الطلاب في الفصل الواحد عند تصنيفهم.

٤ ـ زيادة عدد الطلاب في الفصل إلى الدرجة التي تقلل من الفائدة.

٥ ـ عدم مراعاة تخصص بعض المعلمين عند توزيع الجدول الدراسي عليهم.

٦ ـ إثقال كاهل بعض المعلمين سواء بعدد الحصص التي يدرسها أو بتعدد المواد التي يكلف بتدريسها خاصة إذا لم يكن بينها تجانس، أو بكثرة الأعباء الإدارية التي كان من الممكن تعيين موظف لها.

٧ ـ عرقلة الإدارة في بعض المعاهد لجهود المبتكرين من المعلمين أو راغبي التطوير، واستناد الإدارة في ذلك لأسباب غير موضوعية.

(٩) **مشكلات خاصة بالبحث العلمي**: ورد تحت هذا النوع من المشكلات ما يلي:

١ ـ افتقار ميدان تعليم العربية بوجه عام للبحث العلمي الجاد الذي يقطع برأي في مواجهة مشكلات ملحة.

٢ ـ قلة المعاهد التي تفتح الباب لدرجات علمية في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها بدءا من مستوى الليسانس والبكالوريوس إلى الماجستير والدكتوراه، مما هو حرى بإثراء البحث العلمي في هذا المجال.

٣ ـ عدم نشر نتائج البحث العلمي الذي يعرض في مؤتمرات خاصة بتعليم العربية لغير الناطقين بها مما يقلل من فاعليتها.

السؤال الخامس: فيما يلي عدد من القضايا التي يمثل كل منها مشكلة من المشكلات التي يرى أنها تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نرجو ان تبدي رأيك في مدى أهمية كل مشكلة منها، وذلك في ضوء خبرتك ومعايشتك لواقع تعليم هذه اللغة. والمطلوب أن تضع علامة (√) في المكان المناسب الذي يتفق ورأيك في مدى أهميتها.

ولقد استجاب المعلمـون لهذا السؤال بوضع علامة (√) في المكان الذي يتفق مع رأيه في حدة كل مشكلة.

ولقد أجرى الباحث عمليات إحصائية استخرج منها الوزن النسبي لكل منها حتى يقر مـدى حدة كل منها ويقـارن بين إجابات المعلمين في المجمـوعات الثلاث: العـربية والماليزية والبـاكستـانية، مع إبراز الوزن النسبي لهـا على المستوى العـام. أي في ضوء استجابات جميع أفراد العينة. ويوضح ذلك الجدول رقم (٥).

ومن هذا الجدول تبدو لنا عدة ظواهر نجمل الحديث منها تحت نوعين من التحليل أحدهما تحليل تفـصيلي أو جزئي Micro - analysis يختص بدراسـة كل مشكلة على حدة، وتحليل عـام أو مجمل Macro-analysis، يتناول المشكلات ككل مبـرزا العلاقة بين بعضها وبعض.

بالنسبة للتحليل التفصيلي، يبدو لنا تفـاوت الإحساس بكل مشكلة من مجموعة لأخرى فقـد تحس المجموعة العربيـة بإحدى المشكلات أكثر من المجمـوعتين الآخرين، الماليزية والباكستانية، وقد تحس إحدى هاتين المجموعتين بالمشكلة أكثر من الآخرين.

مجمل القول: إن بعض البـلاد يحس بأهميـة بعض المشكلات ويحس البـعض الآخر من البلاد بأهمية غيرها. وعلى سبيل التحديد تبدو المشكلات ذوات الأرقام الآتية أكثر أهمـية وأشد حدة عند المجـموعة العربية مـن أفراد العينة: ١، ٢، ٦، ٧، ١٧ إذ هي أعلى درجة في المجمـوعة العربية عن زميلتهـا بينما تحس المجموعة الماليـزية بأهمية وحـدة المشكلة رقم ١٦ إذ يتفـوق وزنها النـسبي عند الماليـزيين عن أفراد المجـموعـتين الأخيريتين في الوقت الذي تحس المجمـوعة الباكستانية بأهمـية وحدة المشكلات الآتية: ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠، ١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٨، ١٩.

ومن هذا يبدو أن باكستان من أكثر المجتمـعات الإسلامية بالنسبة لأفراد العينة من المجموعتين الأخيرتين، مواجهة للمشكلات في مجال تعليم العربية كلغة ثانية. أربع من هذه المشكلات تخـتص بالمشكـلات اللغويـة (٤، ٥، ٩، ١٤) واثنان منهـا يختـصـان بالمناهج وطرق التدريس (٣، ١٨). وثلاث منها في التقويم والقياس(١٠، ١١، ١٥)، واثنان حـول المشكلات الإدارية (٨/ ١٩)، وواحـدة تخـتص بتكنولوجيـا التـعليم(١٢) وأخرى تختص بالبحث العلمي والدراسات العليا (١٣).

تأتي بعد ذلك المجموعة العربية من حـيث الإحساس بأهمية المشكلات وحدتها. ثم المجموعة الماليزية التي تشتد حاجتها لمواد قرائية مبسطة وهي المشكلة رقم١٦.

جدول (٥)

مشكلات تعليم العربية والوزن النسبي لها

م	المشكلة	الوزن النسبي				المجموع الكلي*
		عام	عربية	ماليزية	باكستانية	
١	نقص عدد المعلمين المتخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها.	٢٨٨	٢٩٥	٢٨١	٢٩١	٨٦٧
٢	عدم توافر الكتاب المدرسي الجيد وضحالة المواد التعليمية المؤلفة.	٢٦٤	٢٧٢	٢٥٤	٢٦٠	٧٨٦
٣	افتقار طرق تعلم العربية إلى دراسة علمية.	٢٦٧	٢٣٧	٢٦٨	٢٩٧	٨٠٢
٤	شعور الدارسين بفجوة بين الفصحى والعامية.	٢٣١	٢٤١	٢١٢	٢٥٨	٧١١
٥	إحساس الطلاب بصعوبة القراءة النحوية وعزوفهم عن حصصها.	٢٢٠	٢٢٩	٢٤٤	٢٦٨	٧٤١
٦	استخدام بعض المعلمين العامية في تدريسهم العربية.	٢٣٢	٢٦٣	١١٦	٢٣١	٦١٠
٧	الافتقار إلى المنهج الدراسي المبني على أساس علمي وعملي.	٢٦٢	٢٨٣	٢٥٧	٢٧١	٨١١
٨	تسرب بعض الدارسين في أثناء البرنامج وعدم إكمالهم لسنوات الدراسة.	٢٤٤	١٦٢	٢٣٩	٢٧٠	٦٧١
٩	تعدد مشكلات الكتابة العربية.	٢٢٢	١٩٢	١٠٦	٢٧٠	٦٦٨
١٠	عدم اهتمام بعض المعلمين بالأعمال التحريرية وتصحيحها أولا بأول.	٢٦٣	٢٥٤	٢٤٣	٢٨٤	٧٨١
١١	عدم متابعة الدارسين والوقوف على مدى نمو مهاراتهم اللغوية.	٢٦٠	٢٦٩	٢٤٠	٢٨٤	٧٩٣
١٢	قلة استخدام الوسائل التعليمية.	٢٧٠	٢٧١	٢٥٧	٢٨٠	٨٠٨

(*) تم حساب المجموع الكلي هنا للأرقام التي وردت في المجموعات الثلاث (عربية وماليزية وباكستانية).

"تابع" جدول (٥)

مشكلات تعليم العربية والوزن النسبي لها

م	المشكلة	الوزن النسبي				المجموع الكلي*
		عام	عربية	ماليزية	باكستانية	
١٣	افتقار الجامعات العربية إلى برامج منح درجتي الماجستير والدكتوراه في طرق تعليم العربية لغير الناطقين بها.	٢٥٢	٢٢٣	٢٤٦	٢٨٢	٧٥٢
١٤	عجز معظم الدارسين عن تذوق الأدب العربي وإدراك مواطن الجمال فيه.	٢٥٩	٢٢٠	٢٦٢	٢٨٦	٧٦٨
١٥	الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية.	٢٣٨	٢٢٧	٢٢١	٢٧٩	٧٢٧
١٦	الافتقار إلى مواد قراءة مبسطة لشغل الدارسين بها وقت فراغه.	٢٧٩	٢٦٧	٢٨٥	٢٨٢	٨٣٤
١٧	عدم التكامل بين المواد الدراسية المختلفة سواء في المضمون أو في البناء اللغوي.	٢٤٥	٢٦٥	٢٢٢	٢٦١	٧٤٨
١٨	الافتقار إلى فلسفة شاملة لتعليم العربية لغير الناطقين بها تجعله متميزا عن تعليم اللغة الأجنبية الأخرى.	٢٣٨	٢٤٥	٢١٩	٢١٩	٧٣٦
١٩	عدم تخصيص الميزانيات اللازمة لمشروعات تعلم العربية.	٢٧٩	٢٩٤	٢٢٣	٢٢٣	٨٢٦
٢٠	مشكلات أخرى.					
	المجموع الكلي للأوزان النسبية	-	٤٦٨٩	٤٥٤٥	٦٢٠٦	١٤٤٤٠

(*) تم حساب المجموع الكلي هنا للأرقام التي وردت في المجموعات الثلاث (عربية وماليزية وباكستانية).

والسؤال الآن: ما درجة الإحساس بحدة كل مشكلة وأهميتها بالنسبة إلى المتوسط العام للإحساس بالمشكلات؟ وبمعنى آخر، بالمشكلات التي يرتفع مستوى الإحساس بحدتها فوق المتوسط العام. وما تلك التي ينخفض الإحساس بها إلى دون المتوسط العام؟

من أجل تحديد المتوسط العام، قام الباحث بجمع الأوزان النسبية لكل مشكلة في المجموعات الثلاثة، فبلغ المجموع الكلي لها ١٤٤٤٠ ثم قسمه على ٥٧ (وهو ناتج ضرب ١٩ مشكلة × ثلاث مجموعات «عربية وماليزية وباكستانية»)، فكان المتوسط ٢٥٣ تقريبا (Broun,F.G. 19).

وفي ضوء ذلك تم تحديد المشكلات التي تقع فوق المتوسط العام من حيث الإحساس بحدتها وأهميتها. وهي في كل مجموعة كالتالي:

المجموعة العربية: تقع المشكلات الآتية فوق المتوسط العام: ١، ٢، ٣، ٧، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٩، ونسبتها ٥٣ ٪ من مجموع المشكلات. وجدير بالملاحظة أنها جميعها تمثل المشكلات ذات المرتبة الأولى في الأهمية عند هذه المجموعة.

المجموعة الماليزية: تقع المشكلات الآتية فوق المتوسط العام: ١، ٢، ٣، ٧، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩ ونسبتها المئوية ٤٢ ٪ من مجموع المشكلات.

وجدير بالملاحظة أيضا أنها جميعا ضمن المشكلات ذات المرتبة الأولى عند هذه المجموعة.

المجموعة الباكستانية: تقع المشكلات جميعها، باستثناء المشكلة السادسة، فوق المتوسط العام ونسبتها المئوية ٩٠ ٪.

ما معنى هذا؟ إن هذا مؤشر على أن مشكلات تعليم العربية كلغة ثانية أكثر حدة في باكستان من غيرها من البلاد التي شملتها عينة الدراسة، ولعل هذا يفرض مضاعفة الجهد للتصدي لهذه المشكلات جميعها في هذا البلد الإسلامي الشقيق.

كما يعني أن ماليزيا أقدر على مواجهة مشكلات تعليم العربية كلغة ثانية من البلاد التي شملتها الدراسة. إذ تأتي النسبة المئوية للمشكلات فوق المتوسط ٤٢٪ في ماليزيا وهي أقل من المجموعتين العربية والباكستانية.

أما بالنسبة للتحليل العام أو المجمل الذي يوضح العلاقة بين المشكلات في جملتها والذي يحدد لنا مراتبها، فيقضي تصنيف هذه المشكلات وترتيبها تنازليا في كل مجموعة ومقسمة إلى مراتب ثلاث، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

مشكلات تعليم العربية مرتبة تنازليا

الترتيب التنازلي	الاتجاه العام: المرتبة	الاتجاه العام: المشكلات	الاتجاه العام: ٪	المجموعة العربية: المرتبة	المجموعة العربية: المشكلات	المجموعة العربية: ٪	المجموعة الماليزية: المرتبة	المجموعة الماليزية: المشكلات	المجموعة الماليزية: ٪	المجموعة الباكستانية: المرتبة	المجموعة الباكستانية: المشكلات	المجموعة الباكستانية: ٪
١		١			١			١٦			٣	
٢		١٦										
٣		١٩			١٩			١٩			١٤	
٤	الأولى	١٢	٣١,٥	الأولى	٢	٥٣		٣	٦٩	الأولى	١٠	٥٣
٥		٣			١٢			١٤			١١	
٦		٧			١١		الأولى	٧			١٣	
٧		٢			١٦			١٢			١٦	
٨	الثانية	١٠	٣٧		١٧			٢			١٢	
٩		١١			٦			١٣			١٥	
١٠		١٤			١٠			٥			١٩	
١١		١٣			١٨			١٠			١٨	
١٢		١٧	٣١,٥	الثانية	٤	٣٧	الثانية	١١				
١٣		٨						٨			٧	
									٢٦		٨	٤٢
١٤		١٥			٥			١٧		الثانية		
١٥		١٨			١٥			١٥			٩	
١٦	الثالثة	٦			١٣			١٨			٥	
١٧		٤			١٤			٩			١٧	
											٤	
١٨		٩			٩	١٠		٩			٤	
١٩		٥		الثالثة	٨		الثالثة	٦	٥	الثالثة	١٦	٥

ومن هذا الجدول تتضح لنا عدة ظواهر، من أهمها:

١ ـ تحتل ٣٣ مشكلة من مشكلات تعليم العربية كلغة ثانية المرتبة الأولى عند المجموعات (٥٧). وتحتل ٢٠ مشكلة المرتبة الثانية عند المجموعات الثلاث بنسبة ٣٥٪ تقريبا بينما تحتل أربع فقط منها المرتبة الثالثة بنسبة ٧ ٪.

معنى هذا أن ميدان تعليم العربية كلغة ثانية في البلدان الإسلامية يعاني من مشكلات حادة، وجديرة بالاهتمام في معظم مجالات العمل.

٢ ـ تشترك الدول الإسلامية المختلفة في الإحساس بمشكلة النقص في إعداد المعلمين المتخصصين في تعليم العربية كلغة ثانية، ويبدو هذا من وضعها المتميز في المجموعات الثلاث. إذ هي الأولى في المجموعة العربية والثانية في المجموعتين الماليزية والباكستانية، فضلا عن أنها أولى أيضا في الاتجاه العام.

٣ ـ تتفق المجموعتان الماليزية والباكستانية في التقليل من مشكلة استخدام المعلمين للعامية عند تدريسهم للغة العربية في بلادهم. ولعل مصدر ذلك أن معظم معلمي العربية في هاتين الدولتين هم من أبنائها، أي ليسوا من الناطقين بالعربية الذين تعاني دولهم من الازدواجية اللغوية. بينما تأتي هذه المشكلة نفسها في المرتبة الأولى عند المجموعة العربية، إذ يواجهها الوافدون الذين يدرسون العربية كلغة ثانية في البلدان العربية.

٤ ـ تشترك المجموعات الثلاث في الإحساس بحدة بعض المشكلات وتقدير أهميتها. إذ وردت جميعها في المرتبة الأولى عند المجموعات الثلاث. وأرقام هذه المشكلات كالتالي: ١، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٩ بينما تشترك المجموعات الثلاث في اعتبار المشكلتين ٤، ١٨ في مرتبة ثانية. وأخيرا لا يوجد اتفاق بين هذه المجموعات على ما يمكن أن يعتبر مرتبة ثالثة من بين المشكلات.

٥ ـ أما عن تصنيف المشكلات في مجالات فيكشف لنا عن أن ثلاثا منها (٢، ١٦، ١٧) تختص بالكتب والمواد التعليمية، وتقع في المرتبة الأولى عند المجموعة العربية. ويقع اثنان في هذه المرتبة (١٠، ١١) تحت قسم التقويم، وواحدة (١٩) تختص بالجوانب الإدارية وواحدة (١) تختص بإعداد المعلم، وواحدة (١٢) تختص بتكنولوجيا التعليم وأخرى (٦) تعتبر مشكلة لغوية، وأخيرة (٧) تقع تحت قسم المناهج وطرق التدريس.

٦ ـ وفي المجموعة المالیزیة تقع مشكلتان في المرتبة الأولى تحت كل قسم من الأقسام التالية: مشكلات لغوية (٥، ١٤)، مناهج وطرق تدريس (٣/٧) والكتب والمواد التعليمية (٢، ١٦). التقويم والقياس (١٠، ١١)، الجوانب الإدارية (٨، ١٩). بينما تقع مشكلة واحدة في المرتبة الأولى تحت الأقسام التالية: إعداد المعلم (١)، تكنولوجيا التعليم (٢)، البحث العلمي (١٣).

٧ ـ أما المجموعة الباكستانية فتقع عندها ثلاث مشكلات في المرتبة الأولى وهي خاصة بالتقويم والقياس (١٠، ١١، ١٥) وتقع مشكلة واحدة تحت كل قسم من الأقسام الآتية: مشكلات لغوية (١٤)، مناهج وطرق تدريس (٣)، مشكلات إدارية (١٩)، إعداد المعلم (١)، تكنولوجيا التعليم (١٢)، البحث العلمي(١٣)، هذا.. ولقد كان السؤال مشتملا على قسم مفتوح يضيف المعلم فيه ما يشاء مما لم يرد ذكره في المشكلات المقدمة.

ولقد أضاف بعض المعلمين من الأمور ما تعرضنا له في مواطن سابقة من هذه الدراسة مما لا يستأهل الإشارة إليه ثانية.

إلا أن بعض المعلمين في ماليزيا وباكستان قد أضافوا إلى ما سبق من مشكلات مشكلة قومية رأينا من الضروري تلخيصها وتقديمها في هذه الدراسة عسى أن تصادف مجالا للتطبيق.

ومؤدى هذه الشكوى القومية أن بعض الحكومات لا يولي تعليم العربية كلغة ثانية اهتماما يساوي اهتمامها بتعليم لغات أجنبية أخرى كالإنجليزية مثلا. ويتمثل هذا في عدة ظواهر منها:

١ ـ تفضيل الذين يتعلمون الإنجليزية عند إسناد بعض الوظائف القيادية.

٢ ـ توفير إمكانيات أكثر لمعاهد تعليم الإنجليزية في مقابل ما يخصص لمعاهد تعليم العربية، ومن هذه الإمكانات معامل اللغات وغيرها.

٣ ـ البدء بتعيين معلمي الإنجليزية في مقابل التأخير في تعين معلمي العربية.

٤ ـ معاملة معلمي الإنجليزية بروح الاحترام والتقدير في مقابل ما يعامل به معلم العربية.

٥ ـ عدم السماح للمتخرجين في المدارس العربية الإسلامية الدولية للالتحاق بالجامعات الوطنية.

٦ ـ التوسع في انتداب أساتذة أجانب ناطقين بالإنجليزية من إنجلترا في مقابل قلة انتداب أساتذة ناطقين بالعربية.

٧ ـ تخصيص عدد أكبر من المنح الدراسية لمواصلة الدراسة بالخارج لمن يتعلم الإنجليزية في مقابل تقليل عدد المنح المخصصة لمن يتعلم العربية.

٨ ـ اعتبار الإنجليزية لغة ثانية في مقابل اعتبار العربية لغة ثالثة أو رابعة!

٩ ـ فرض تعلم الإنجليزية (من بين اللغات الأجنبية) كلغة ثانية في مقابل تعليم العربية كلغة اختيارية، للطالب الحق في تعلمها أم لا.

١٠ ـ زيادة عدد ساعات تعلم الإنجليزية على حساب الساعات المخصصة لتعلم العربية.

١١ ـ تدريس المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، . . . إلخ) بالإنجليزية في مدارس التعليم العام في بعض البلاد، وفي بعض المدارس الخاصة، وذلك في مقابل الحد من تعليمها بالعربية أو حتى باللغة الرسمية للبلد.

١٢ ـ تطوير مناهج تعليم الإنجليزية وكتبها باستمرار في الوقت الذي تتخلف فيه، وبصورة ملحوظة مناهج وكتب تعليم العربية.

١٣ ـ تفضيل معلمي الإنجليزية على معلمي العربية ماديا سواء في المرتبات أو المكافآت.

ثالثا - أولويات تعليم العربية:

اشتمل الاستبيان على سؤال يستهدف تحديد أولويات العمل في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وصيغته كالتالي:

السؤال السادس: كل من المتطلبات الآتية ذو أهمية خاصة في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن الإمكانات المتاحة قد لا تسمح بتوفير كافة هذه الأمور الآن مما يستلزم خضوعها لمنطق الأولويات.

والمرجو أن تقرأ القائمة الآتية بإمعان، وأن تميز لنا بين ما هو أكثر إلحاحا، ومن ثم ينبغي البدء في التفكير فيه، وإعداده الآن، وبين ما هو أقل إلحاحا، ومن ثم يمكن تأجيله ريثما تتوافر لنا الإمكانات العلمية والمادية اللازمة. وبين ما هو غير ضروري، ومن ثم يمك ن إرجاؤه لفترة قد تطول، وذلك بأن تضع علامة (√) في المكان المناسب الذي يتفق ورأيك في درجة إلحاح كل من هذه المتطلبات.

هذا، ويعرض الجدول رقم (٧) للوزن النسبي الذي حصلت عليه استجابات أفراد العينة في كل مجموعة.

جدول (٧)

الوزن النسبي لأولويات تعليم العربية

م	المتطلبات	الوزن النسبي				المجموع الكلي
		عام	عربية	ماليزية	باكستانية	
١	تأليف كتاب أساسي لتعليم العربية لغير الناطقين بها من المبتدئين الكبار.	٢٦٥	٢٨٦	٢٥٣	٢٧١	٨١٠
٢	تأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للأطفال المسلمين.	٢٦٣	٢٧٨	٢٨٧	٢٧٦	٨٤١
٣	تأليف عدد من الكتب لتعليم العاميات واللهجات العربية.	١٥٣	١١٥	١٧٨	٢١٢	٥٠٦
٤	تأليف عدد من الكتب لتعليم العربية التخصصية Arabic for Special purposes (رجال أعمال، أطباء، ... إلخ).	٢١٩	٢١٤	٢٠٠	٢٦٥	٦٧٩
٥	إعداد مواد قرائية إضافية للمتخرجين في المستوى المتقدم.	٢٤٨	٢٣٧	٢٧٩	٢٦٤	٧٨٠
٦	إعداد مواد تعليمية مبرمجة يستخدمها الدارس غير المنتظم في فصول تعليم العربية.	٢١٩	٢٣٧	٢٠٤	٢٣٧	٦٧٨
٧	إعداد برنامج تليفزيوني لتعليم العربية للمبتدئين.	٢٥٠	٢٤١	٢٧٨	٢٠٠	٧١٩
٨	إعداد برنامج موحد للإذاعات العربية لتعليم العربية.	٢٥٧	٢٣٢	٢٠٢	٢٦٤	٦٩٨
٩	تعليم اللغة العربية بالمراسلة Correspondance.	٢١٤	١٧٨	٢١٥	٢٤٠	٦٢٣
١٠	إعداد منهج دراسي لتعليم العربية للأطفال ثنائي اللغات Billingual.	٢٢١	١٦٤	٢٣٠	٢٤٩	٦٤٢

"تابع" جدول (٧)

الوزن النسبي لأولويات تعليم العربية

م	المتطلبات	الوزن النسبي				المجموع الكلي
		عام	عربية	ماليزية	باكستانية	
١١	توحيد مناهج تعليم العربية بين المعاهد في البلاد العربية.	٢٢١	١٨٩	٢٠٠	٢٥٦	٦٤٥
١٢	إعداد برنامج تعليمي لسد الفجوة بين الفصحى المعلمة في الفصول وبين العامية المستخدمة في المجتمع المحلي.	٢٤٣	٢١٠	١٣٤	٢٨٥	٦٢٩
١٣	تنظيم برامج تجديدية لمعلمي العربية لغويا وتربويا.	٢٧٨	٢٧١	٢٨٠	٨٣٤	٨٤٥
١٤	إعداد قاموس أحادي اللغة حديث ومبسط لغير الناطقين بالعربية.	٢٦٣	٢٧٨	٢٧٤	٢٧٦	٨٢٨
١٥	إعداد معجم ثنائي اللغة حديث ومبسط لغير الناطقين بالعربية.	٢٦٤	٢٤٩	٢٧٣	٢٥٧	٧٧٩
١٦	إعداد مواد تعليمية لمعامل اللغات بمعاهد تعليم العربية.	٢٧٨	٢٧٧	٢٥٧	٢٧٩	٨١٣
١٧	عقد ندوة حول مشكلات تعليم العربية للأطفال المسلمين.	٢٦٠	٢٥١	٢٥٣	٢٨٣	٧٨٧
١٨	دراسة العوامل الاجتماعية المؤثرة على تعلم العربية كلغة ثانية.	٢٥٧	٢١٨	٢٥٣	٢٩٩	٧٧٠
١٩	تعرف الدوافع الحقيقية للدارسين وحاجتهم في تعلم العربية.	٢٦٩	٢٦٠	٢٦٣	٢٩٠	٨١٣
	المجموع الكلي		٤٣٨٥	٤٥١٦	٤٩٨٤	١٣٨٨٥

يبرز لنا التحليل التفصيلي أو الجزئي لهذا الجدول عدة ظواهر من أهمها أن أشد المتطلبات إلحاحا في الاتجاه العام اثنان هنا: المتطلب رقم (١٣) والذي يدعو إلى تنظيم برامج تجديدية لمعلمي العربية لغويا وتربويا. والمتطلب رقم (١٦) والذي ينص على إعداد مواد تعليمية لمعامل اللغات. بينما نجد أن أقلها إلحاحا هو المتطلب رقم (٣) والذي يدعو إلى تأليف كتب لتعليم العاميات أو اللهجات العربية. وتتفق المجموعة العربية مع الاتجاه العام في النظرة إلى تدريس العامية، إذ تنبذها وتعتبرها من أقل الأمور التي تحتاج إلى بذل الجهد! بينما ترى المجموعة العربية نفسها أن تأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للمبتدئين الكبار متطلب أشد إلحاحا من غيره، كما يبدو من الوزن النسبي الذي حصل عليه. ومعروف أن العربية المقصودة هنا هي الفصحى كمقابل للعاميات التي رفضتها هذه المجموعة كما ورد في المتطلب رقم (٣).

أما المجموعة الماليزية فتعتبر أن تأليف كتاب أساسي لتعليم العربية للأطفال المسلمين أشد إلحاحا من غيره. إذ يحظى بأعلى درجة من حيث الوزن النسبي من غيره (٢٨٧)، ولعل عذر الماليزيين في ذلك هو انتشار تعليم العربية بين أطفال المرحلة الابتدائية والمعاهد الدينية الخاصة، بينما يأتي المتطلب رقم (١٢) والخاص بسد الفجوة بين العامية والفصحى كآخر متطلب من حيث درجة الإلحاح.

أما المجموعة الباكستانية فتعتبر أن المتطلب رقم (١٨) أشد المتطلبات إلحاحا وتدعو إلى ضرورة البدء بتنفيذه، ويختص هذا المتطلب بدراسة العوامل الاجتماعية المؤثرة على تعليم العربية كلغة ثانية. ولعل عذرها في ذلك تفاوت المناطق التي تعلم العربية منها في باكستان والتباين الشديد بين الطبقات الاجتماعية، ومستويات الحضارة في القارة الهندية بشكل عام. بينما تأتي الدعوة إلى استخدام التليفزيون في تعليم العربية كآخر متطلب يلح على الإخوة في باكستان، إذ يأتي الوزن النسبي له أقل من غيره.

وتأتي هذه الاستجابة بالرغم من وجود برنامج تلفزيوني ناجح لتعليم العربية كلغة ثانية في باكستان يذاع كل يوم ويخصص له وقت أطول يوم الجمعة.

ويتضح لنا أيضا تفاوت الإحساس بأولوية المتطلبات من بلد لآخر، فالأمر الواحد قد تعطيه إحدى المجموعات أولوية، بينما يقل الإحساس بأولويته عند مجموعة أخرى. ولننظر الآن في الجدول السابق لتحديد الموقف في كل متطلب من متطلبات العمل في ميدان تعليم العربيَة لغير الناطقين بها.

وعلى سبيل التحديد يحظى المتطلبان الآتيان (١٠، ١٤) عند المجموعة العربية بالأولوية إذا قيسا بوضعهما عند المجموعتين الأخيرتين. بينما تحظى المتطلبات الآتية بالأولوية عند المجموعة الماليزية: ٢، ٥، ٧، ١٣، ١٥.

هذا وتحظى المتطلبات الآتية بـالأولوية عند المجموعة الباكستانية ٣، ٤، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩. ويتساوى الإحساس بأولوية المتطلب رقم (٦) بين المجموعتين العربية والباكستانية.

معنى هذا أن ١٢ من بين ١٩ متطلبا بنسبة ٦٣ ٪ تفرض أولويتها في باكستان بالنسبة للدول الأخرى، ثلاثة من هذه المتطلبات(٣، ٤، ٦) تختص بالكتب والمواد التعليمية وثلاثة (٨، ٩، ١٦) تختص بتكنولوچيا التعليم، وثلاثة (١٠، ١١، ١٢) تختص بالمناهج وطرق التدريس واثنان (١٧، ١٨) تختصان بالبحث العلمي والندوات. بينما نجد لدى المجموعة الماليزية إحساسا بأولوية متطلبين يختصان بالكتب والمواد التعليمية (٢، ٥)، وواحد يختص بتكنولوچيا التعليم (٧) وآخر يختص بإعداد المعلم(١٣) وآخر يختص بالمتطلبات اللغوية (١٥).

أما المتطلبان اللذان يحظيان بأهمية وأولوية عند المجموعة العربية فأحدهما (١) يختص بالكتب والمواد التعليمية، والآخر (١٤) يختص بالمتطلبات اللغوية.

والسؤال الآن أيضا، ما درجة الإحساس بأولوية كل متطلب من هذه المتطلبات بالنسبة إلى المتوسط العام للإحساس بها؟ وبمعنى آخر، ما المتطلبات التي يرتفع الإحساس بأهميتها وأولويتها فوق المتوسط العام؟ وما تلك التي ينخفض الإحساس بأهميتها وأولويتها إلى دون المتوسط العام؟

من أجل تحديد المتوسط العام، قام الباحث بجمع الأوزان النسبية لكل متطلب في المجموعات الثلاث فبلغ المجموع الكلي لها ١٣,٨٨٥ ثم قسمه على ٥٧ (وهو ناتج ضرب ١٩ متطلب × ثلاث مجموعات) فكان المتوسط ٢٤٤ تقريبا.

وفي ضوء ذلك تم تحديد المتطلبات التي تقع فوق المتوسط العام من حيث الإحساس بأهميتها وأولويتها وهي في كل مجموعة كالتالي:

- المجموعة العربية: تقع المتطلبات الآتية فوق المتوسط العام:

١، ٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩.

- المجموعة الماليزية: تقع المتطلبات الآتية فوق المتوسط العام:

١، ٢، ٥، ٧، ١٣، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩.

- المجموعة الباكستانية: تقع المتطلبات الآتية فوق المتوسط العام:

١، ٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩.

ما معنى هذا؟ معناه أن ٤٢ ٪ من هذه المتطلبات في نظر المجموعة العربية يحظى بأهمية ويحتـاج لأولوية التنفيذ بالنسبة إلى المجموعتين الأخـيرتين. بينما نجد أن ٧٩ ٪ من هذه المتطلبـات يحتـاج لأولوية التنفيـذ في باكسـتان، مما يعـتبـر مؤشرا عـلى شدة إلحاحه، في نظر المعلمين الباكـستانيين لتركيز الجهد والمحـاربة في عدة جهات في وقت واحد، وعلى عجل.

أما بالنسـبة للتـحـليل العام أو المجـمل، الذي يوضح العلاقة بين المتـطلبات في جملتها والذي يحدد لنا مراتبها، فيقتضي على غرار ما حدث في المشكلات، تصنيفها، وترتيبها تنازليا في كل مجموعة، ومقسمة إلى مراتب ثلاث، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

من هذا الجدول تتضح لنا عدة ظواهر من أهمها:

١ ـ يحتل ٣٤ من بين ٥٧ مـتطلبا بنسبـة ٥٦ ٪ المرتبة الأولى عند المجمـوعات الثلاث. بينمـا يحتل ١٩ منها بنسـبة ٣٣ ٪ المرتبة الثانيـة، وتأتي ست فقط بنسبة ٣١ ٪ المرتبة الثالثة. أي أن ٣١ ٪ فقط من المتطلبات يمكن إرجاؤه لحين توافر الإمكانات أو لعدم الإحساس بأهميته.

بينمـا لا تعطى المجـموعـة العـربية أولوية لقـضـيـة تأليف كـتب الأطفـال ثنائي اللغات Bilingual (المتطلب رقم ١٠)، ولا تعطي المجمـوعة الماليزية أولوية لقضية سد الفجوة بين العامية والفصحى (المتطلب رقم ١٢) في الوقت الذي لا تعطي المجمـوعة الباكسـتانية فـيه أولوية لقضيـة معلم العربيـة بالتلفزيون (المتطلب رقم ٧).

٢ ـ تشترك المجموعات الثلاث في إعطاء المتطلبات الآتية المرتبة الأولى في ترتيب الأولويات: ١، ٢، ١٣، ١٤، ١٦، ١٩، ١٧. وتشترك المجموعات الثلاث في إعطاء المتطلبات الآتـية المرتبة الثانـية في ترتيب الأولويات ٤، ٩، ١١. بينما تلتـقي المجموعات الثلاث على اعـتبار المتطلب الثالث كـآخر أمر يمكن تنفيـذه في مجال تعليم العربيـة كلغة ثانية وإرجـاؤه لحين توافر الإمكانات. وهذا المتطلب الذي تلتقي المجمـوعات الثلاث على اعتباره في المرتبـة الثالثة خاص بتأليف كتب لتعليم العاميـات أو اللهجات العربية. وجدير بالذكر أنه يأتي كذلك في آخر قائمة الأولويات عند الاتجاه العام.

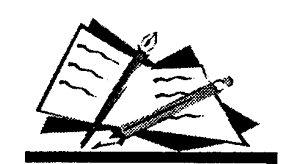
جدول (٨)

أولويات تعليم العربية مرتبة تنازليا

الترتيب التنازلي	الاتجاه العام			المجموعة العربية			المجموعة الماليزية			المجموعة الباكستانية		
	المرتبة	متطلبات	٪	المرتبة	متطلبات	٪	المرتبة	متطلبات	٪	المرتبة	متطلبات	٪
١	الأولى	١٣	٦٨	الأولى	١	٦٣	الأولى	٢	٥٨	الأولى	١٨	٤٧
٢		١٦										
٣		١٩			١٤			٥			١٢	
٤		١			١٦			٧			١٧	
٥		١٥			١٣			١٤			١٣	
٦		٢			١٩			١٥			١٦	
٧		١٤			١٧			١٩			٢	
٨		١٧			١٥			١٦			١٤	
٩		٨			٧			١			١	
١٠		١٨			٥			١٧		الثانية	٤	٤٢
١١		٧			٦			١٨			٥	
١٢		٥			٨		الثانية	١٠			٨	
١٣		١٢			١٨			٩	٣١		١٥	
١٤	الثانية	١٠	٢٦	الثانية	٤	٢٦		٦			١١	
١٥		١١			١٢			٨			١٠	
١٦		٤			١١			٤			٩	
١٧		٦			٩			١١			٦	
١٨		٩		الثالثة	١٠	١١	الثالثة	٣	١١	الثالثة	٣	١١
١٩	الثالثة	٣	١٦		٣						٧	

٣ - بالنسبة للمرتبة الأولى في المجموعة العربية نجد أن أربعة متطلبات (١، ٢، ٥، ٦) تختص بالكتب والمواد التعليمية، وثلاثة منها (٧، ٨، ١٦) تختص بتكنولوچيا التعليم واثنين (١٧، ١٩) يختصان بالبحث العلمي والندوات، واثنين (١٤، ١٥) يختصان بإعداد القواميس والمعاجم، أي متطلبات لغوية، وواحدة (١٣) تختص بإعداد المعلم.

٤ - بالنسبة للمرتبة في المجموعة الباكستانية نجد أن متطلبين اثنين (١، ٢) يختصان بالكتب والمواد التعليمية، وواحد (١٦) يختص بتكنولوچيا التعليم وآخر(١٢) يختص بالمناهج وطرق التدريس، وثلاثة (١٧، ١٨، ١٩) تختص بالبحث العلمي والندوات، وواحد (١٤) يختص بإعداد القواميس والمعاجم بينما نجد واحدا آخر (١٣) يختص بإعداد المعلم.



القسم السادس

مقترحات وتوصيات

مقدمة:

يستهدف هذا القسم عرض المقترحات التي وردت في نتائج الاستبيانات، وكذلك التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة. ويشتمل هذا القسم على جزءين أساسيين: أحدهما حول الاقتراحات المقدمة من الدارسين لتطوير العمل في برامج تعليم العربية، وثانيهما حول التوصيات التي يقدمها الباحث.

مقترحات المعلمين:

لعل القارئ يذكر أن الاستبيان الذي طبق يشتمل على تسعة أسئلة، يختص ثلاثة منها (١، ٢، ٣) بتعرف آراء المعلمين حول الصعوبات التي تواجه الدارسين في تعلم العربية ومصادر هذه الصعوبات كما يراها المعلمون. ويختص سؤالان (٤، ٥) بتعرف آراء المعلمين في المشكلات التي تواجه معاهد تعليم العربية. بينما خصص أحدها (٦) بتعرف آراء المعلمين في أولويات العمل التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام.

في ضوء ذلك يرد الحديث عن المقترحات. إذ خصص السؤال السابع لتعرف مقترحات المعلمين لمواجهة صعوبات تعلم العربية. بينما يختص السؤال الثامن بتعرف مق ترحاتهم لمواجهة مشكلات تعليم العربية، في الوقت الذي أطلق السؤال التاسع ليكتب المعلم ما يود إضافته من مقترحات جديدة لم يكن لها موقع في أسئلة الاستبيان.

وفيما يلي عرض للاقتراحات في مجالاتها الثلاثة:

أ - مقترحات لمواجهة الصعوبات:

السؤال السابع: ما العوامل التي تراها مساعدة للطلاب على تعلم اللغة العربية بسهولة؟

يمكن تصنيف إجابات المعلمين على هذا السؤال إلى ما يلي:

(١) القرآن الكريم: يوصي المعلمون بما يلي:

وضع برنامج لتحفيظ الطلاب في المجتمعات الإسلامية القرآن الكريم، وتوزيعه على مراحل الدراسة بحيث ينتهي الطالب من حفظه بانتهاء مرحلة التعليم العام قبل الجامعي.

(٢) خلق البيئة العربية: يوصي المعلمون بما يلي:

إحاطة الطلاب بمجتمع يتكلم العربية، ويمارسون فيه هذه اللغة. ليس شرطا في رأينا أن يسافر الطالب إلى بلد عربي ليتعلم العربية، بل قد يسيء هذا إليه أكثر مما يحسن. إذ يتعرض للعاميات العربية التي تخلق أمامه مشكلة الازدواجية بين العامية التي يستخدمها في الشارع والفصحى التي يستخدمها في الفصل. العبرة هي بتوفير بيئة لغوية محيطة بالطالب، والنشاط اللغوي يسهم في ذلك، عن طريق تكوين الجمعيات العربية وعقد الندوات واللقاءات بين الطلاب وبين العربي، وعمل المجلات والملصقات وغيرها. وكذلك تنظيم الرحلات التي تضم الطلبة والأساتذة العرب مما يتيح فرصة ممارسة اللغة في موقف حي، وإسماعهم مسرحيات وأغان بالعربية المبسطة.

(٣) اللغة المعلّمة: يقدم المعلمون فيما يلي توصيتين نفصل القول فيهما:

١ - الشائع في برامج تعليم العربية تعليم الفصحى المعاصرة Modern Standard Arabic. فلقد تبين أن هذا المفهوم يتسع ليشمل، في بعض البرامج، تعليم كلمات ومصطلحات لا تنتمي للفصحى حتى لتعزل الطالب عن الاتصال المثمر بالتراث العربي. لذا يوصي بإعادة النظر في هذا المفهوم، والتحقق من فصاحة ما يقدم للطلاب دون ترخص في استعمال لغة جهة الإعلام التي يكثر فيها الخطأ.

٢ - تدريس المواد الدينية في المجتمعات الإسلامية مثل ماليزيا وباكستان باللغة العربية وليس بالملايوية أو الأردية وخاصة المعاهد التي تعلم العربية.

(٤) المنهج الدراسي: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - ينبغي إعادة النظر في المواد الدراسية المقدمة بمعاهد تعليم العربية، والاقتصار في المستويات الأولى (مبتدئ ومتوسط) على المواد والأنشطة اللغوية التي تساعد على تعلم العربية وإتقانها.

٢ - توزيع ساعات تعليم اللغة العربية بحيث توزع على أيام الأسبوع، لا أن تركز في يومين. إن تعلم اللغة على فترات متباعدة أفضل من تركيزها في فترة قصيرة.

(٥) **طرق تدريس**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ تدريب الطلاب دائمـا على تكوين الجمل العـربية الصـحيـحة وليس مـجرد استظهار مفردات أو ترديد كلمات.

٢ ـ إتاحة الفرصة للطلاب في مختلف حصص اللغة العـربية للتعبير عن أنفسهم وتشجيعهم على ذلك، لا أن ينفرد المعلم بالحديث.

٣ ـ عدم استخدام العامية العربية في الفصول التي تعلم الفصحى.

٤ ـ تدريب الطلاب في المستوى المتقدم على كتابة المقالات بكثرة.

٥ ـ تهيئة فرص الكلام باللغة العربية وليس الاقتصار على القراءة والكتابة.

٦ ـ التأكد من الـنماذج التي تقدم للطلاب سواء أكـانت شرائط مسجلة أو كـتبا مؤلفـة أو حتى معلمين. فـلا يقلد الطالب نماذج تنحرف به عن الاستـخدام اللغوي الصحيح.

٧ ـ توجيه الانتباه إلى الاهتمام بتنمية العمليات العقلية مثل القدرة على الاستنتاج والاستـقرار عند متعلم الـعربية وليس فقط تحـفيظه القواعـد أو تدريبه على تكرار ما يسمعه!!

(٦) **تدريس النحو**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ تدريس القواعد النحوية في المستوى الابتدائي من خلال المواقف اللغوية التي يتعرض لها الطالب، وعدم التعمق في شرح هذه القواعد.

(٧) **تدريس الأدب والبلاغة**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ يفضل البدء بالعصر الحديث في تعليم الأدب والنصوص.

٢ ـ يفضل تدريس المفـاهيم البلاغـية من خلال النصـوص لا أن تقدم في شكل مجرد.

(٨) **استخدام اللغة الأم**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ عدم السماح للطلاب باستخدام اللغة الأم في اليوم الدراسي، والتشدد معهم في ذلك.

٢ ـ ترشيد الاستـعانة باللغة الوسيطة عند تعليم العربية، فلا تسـتخدم إلا عندما تعجز الأساليب الأخرى لتحقيق الهدف.

(٩) **الفروق الفردية**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ ينبغي الالتفات للطلاب الذين لا يؤدون المشاركة في النشاط اللغوي في الفصل وتحريكهم باستمرار وتكليفهم بأعمال معينة.

٢ ـ ينبغي التفكير في إعداد وحدات لغوية خاصة للطلاب ذوي الاستعداد اللغوي الكبير، والطلاب المتخلفين. ففي هذا محاولة لتفريد التعليم وتحقيق لمبدأ تكافؤ الفرص.

(١٠) **تكنولوچيا التعليم**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ توظيف المناخ من الأساليب التكنولوچية في تعليم اللغة. إن توافر مسجل Tape Receder في كل فصل دراسي أمر ليس بالعسير. ولعل هذا هو الحد الأدنى من الأساليب التكنولوجية التي تتيح الفرصة للتدريب على الأصوات العربية الصحيحة.

٢ ـ استخدام الإذاعة والتليفزيون في تعليم اللغة في معاهدها وخلق فرص النشاط الإذاعي التي تدرب الطلاب على استعمال اللغة.

٣ ـ توفير فرص التدريب في معامل اللغات كلما أمكن ذلك.

(١١) **التقويم**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ اليقظة لأخطاء الدارسين، وعدم تركها تمر مر الكرام. ومن المفيد في رأينا أن يرصد المعلم أخطاء الدارسين ويخصص حصة على فترات دورية ليصحح هذه الأخطاء ويدرب الطلاب على التعبير الصحيح.

٢ ـ اعتياد المعلمين لتصحيح كراسات الطلاب وواجباتهم المنزلية باستمرار، ووضع النظم الكفيلة بضمان ذلك.

٣ ـ تكليف الطلاب في المستوى المتقدم بكتابة تقرير عن مدى تعلمهم العربية والمشكلات التي صادفوها وآرائهم في البرنامج ومقترحاتهم لتطويره.

(١٢) **جوانب إدارية**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ الدقة في تسجيل حضور الطلاب والتشدد مع من يكثر الغياب منهم.

٢ ـ عدم السماح بالانتظام في الدراسة لمن يأتي متأخرا لفترة طويلة حتى لا يربك المعلم في الفصل. ولا يعوق الطلاب عن دراستهم، ولا يسبب مشكلة للطالب المتأخر نفسه.

٣ ـ ينظم برنامج مستعجل Accelerated language program لأولئك الذين يحضرون من بلادهم متأخرين عن زملائهم لأسباب لا بد لهم فيها.

٤ ـ تخصيص بعض الجوائز وشهادات التقدير للطلاب الممتازين.

٥ ـ تعيين أحد معلمي اللغة العربية في كل مدينة جامعية يقطن فيها طلاب أجانب وذلك للإجابة عن استفساراتهم وحل مشكلاتهم في تعلم العربية أو عمل الواجبات المنزلية.

ب - مقترحات لمواجهة المشكلات:

السؤال الثامن: ما أهم الاقتراحات التي ترى أنها تسهم في حل المشكلات التي تواجه معاهد تعليم العربية؟

يمكن تصنيف إجابات المعلمين على هذا السؤال إلى ما يلي:

(١) إعداد البرنامج: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ ينبغي استطلاع آراء الدارسين في برامج تعليم العربية سواء قبل إعدادها وذلك بتعرف اهتماماتهم وتشخيص مشكلاتهم. أو بعد دراستهم لها حتى يقترحوا مجموعة من الأساليب التي تطور العمل في هذه البرامج.

٢ ـ التفكير في مجموعة من المعايير التي يتم في ضوئها تصنيف الدارسين في حجرات الدراسة سواء كان ذلك في ضوء لغاتهم الأم أو جنسياتهم أو مهنهم، مع إعطاء خبرتهم السابقة بالعربية حقها في التصنيف.

٣ ـ ينبغي زيادة القدر الذي يقدم من اللغة العربية بمعاهد تعليمها، والتقليل من عدد المواد الدينية التي يكون تدريسها على حساب الوقت المخصص للغة العربية والتي هي ممعنة في التخصص بالشكل الذي قد لا يحتاجه طالب معهد اللغة العربية تاركين ذلك إلى الكليات المتخصصة مثل الشريعة أو أصول الدين أو غيرهما.

٤ ـ ينبغي أن تأخذ المواد الدراسية صفة الثبوت إلى حد ما. فلا تتسرع المعاهد بتغييرها قبل أن تجرب عدة سنوات ويتم تطويرها في كل سنة عن أخرى في ضوء آراء الطلاب والمعلمين. ويقترح أن يظل تدريس المادة الواحدة مدة لا تقل عن خمس سنوات.

٥ ـ التفكير في منح الطلاب بمعاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها درجة جامعية تؤهلهم للعمل في بلادهم وتبوئهم مناصب مؤثرة في بلادهم يستطيعون من خلالها نشر العربية ودعم معاهدها.

(٢) المناهج وطرق التدريس: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - إعادة النظر في المناهج المختلفة التي تدرس بمعاهد تعليم العربية كلغة ثانية، بحيث تتكامل المواد اللغوية بعضها مع بعض وتتكامل المواد اللغوية مع المواد الدينية ثم يتكامل هذا كله مع برنامج الجامعة.

٢ - البدء بتصميم مجموعة من الوحدات التعليمية Teaching units التي تضم مهارات لغوية ومفاهيم دينية مختلفة وتدريسها في المستويات الثلاثة لتعليم العربية المبتدئ والمتوسط والمتقدم.

٣ - تكليف الطلاب بالرجوع إلى المكتبة والتدريب على استعمال المراجع والمصادر واعتبار ذلك النشاط جزءا لا يتجزأ من تقديم المستوى اللغوي للطلاب.

(٣) المواد التعليمية: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - ينبغي تقنين مواد اللغة العربية في معاهد تعليمها. ويقصد بذلك أن يكون اختيار هذه المواد على أساس واسع وفي ضوء حاجات الدارسين وليس على أساس تصور الماضي لأهمية هذه المواد.

٢ - ينبغي أن يشرك في إعداد المواد اللغوية للمستويين: المبتدئ، والمتوسط بمعاهد تعليم العربية فريق من المتخصصين يضم أحد اللغويين والتربويين والرسامين ومعدي الوسائل التعليمية. إذ إن هذه الخبرات كلها تخدم المهارات اللغوية المراد تعليمها. ومعنى ذلك ألا ينفرد لغوي أو تربوي بإعداد هذه المادة.

٣ - إعادة النظر في محتوى المواد اللغوية والأدبية المقدمة للطلاب في معاهد تعليم العربية كلغة ثانية إذ إن معظمها للآسف قد أعد لتعليم العربية للناطقين بها وليس لغير الناطقين بها. إن التمييز بين الأمرين عملية أساسية حتى نضمن تقديم المحتوى المناسب للطالب المناسب.

٤ - معنى ذلك أن تعرض المواد اللغوية والأدبية قبل إقرارها على أحد المتخصصين في طرق تعليم العربية لغير الناطقين بها.

٥ - أن تعاد صياغة المواد التعليمية المقدمة في المواد الدينية المقررة على الطلاب في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها، مع الاسترشاد بالرصيد اللغوي الذي تعلمه هؤلاء الطلاب خاصة في المستويين المبتدئ والمتوسط وكذلك قوائم المفردات الشائعة.

٦ - والقول نفسه يصدق على التراكيب وأشكال التعبير اللغوي وذلك حتى تدعم المواد الدينية مهارات اللغة العربية وحتى تضمن فهم الطلاب لها.

٧ - ينبغي التخلص تدريجيا من المذكرات المطبوعة على ورق الحرير (استنسل) في معاهد تعليم العربية والاعتماد على كتب مطبوعة تيسر عملية التعلم وتمكن الطالب من الرجوع إليها بعد تخرجه لا أن يسرع في التخلص منها.

ويرتبط بهذا ضرورة المراجعة الدورية لمحتوى هذه الكتب في ضوء ما تسفر عنه استشارات الطلاب والمعلمين كل عام.

(٤) اللغة المعلمة: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - دعوة المعلمين في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى عدم استخدام العامية أو اللهجات العربية عند تعليمهم العربية الفصحى للطلاب الوافدين. إن الفصحى، والفصحى وحدها، هي اللغة التي ينبغي أن تسود في هذه البرامج، إلا في البرامج الخاصة.

٢ - التشديد على الطلاب الوافدين للتقليل من استعمال لغاتهم الأم في أثناء تعلمهم العربية بالمعاهد المختلفة في البلاد العربية، سواء كان ذلك بالتوعية، أو ببعض الإجراءات مثل عدم إسكانهم في مدينة جامعية واحدة أو وضعهم في فصل دراسي واحد.

(٥) معلم اللغة العربية: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - الدقة في اختيار الأساتذة الذين يعلمون العربية كلغة ثانية. ينبغي أن تكون الخبرة السابقة في ذلك هي معيار الاختيار، وليس الدرجة الجامعية التي يحملها الفرد.

٢ - الدقة في اختيار الأساتذة الذين يدرسون الأصوات العربية سواء في محاضرات نظرية أو في معامل اللغات. والحرص على إبعاد الأساتذة الذين تغلب عليهم لكنة أو لهجة معينة أو يعانون من قصور في نطق بعض الأصوات إذ إنهم يقدمون النموذج الذي يحتذى من الطلاب.

٣ - عدم تكليف المعلم تدريس عدة مواد غير متجانسة. ولقد شكا بعض المعلمين من ذلك. ومنهم من كلّف بتدريس الأدب العربي لأحد المستويات والقواعد النحوية لمستوى آخر وصوتيات لمستوى ثالث. ولقد صدر هذا التكليف عن تصور خاطئ مؤداه أن الطلاب غير الناطقين بالعربية لا تستلزم عملية التدريس لهم التخصص الدقيق!

٤ - تعهد المعلمين ببرامج الإعداد في أثناء الخدمة Inservice education سواء في عطلة نصف السنة أو العطلات الصيفية. على أن يشتمل هذا الإعداد

على برامج لغـويـة وتربوية توظف كل جـديد في مـجـال تعـليم اللغـات الأجنبية.

٥ - بث روح العمل كفريق Team Work بين الأساتذة في معـاهد تعليم العربية لغير الناطقـين بها. فيتكون لكل مادة فـريق من المتخصصين، يعـد مناهجها وموادها التعليمية ويختار من بينها. ويعد الاختبارات اللازمة، وبذلك نضمن عملية العمل، وجودة الأداء، ودقة الاختبارات.

٦ - تنظيم سلسلة من الزيارات الميـدانية بين معلمي العـربية في المعاهد المخـتلفة لتبادل الخبرة بين بعضهم وبعض.

(٦) المتابعة والتقويم: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - الدقة في تحـديد المستوى اللغـوي للدارسين عند بدء التحاقـهم بمعاهد تعليم العربية لغـير الناطقين بها، حتى لا يحـدث خلط بين مستويات مـختلفة من الطلاب. ولقد شكا بعض المعلمين في أحد مـعاهد تعليم العربية أن الطلاب في المسـتوى المبـتدئ يتـفاوتون في مـسـتواهم اللغـوي ومهـارات هم التي يجيدونها. فمنهم من يتكلم العربية إلا أنه لا يعرف القراءة، ومنهم من يقرأ بعض الكلمات إلا أنه لا يسـتطيع الكلام بالعربية، ومنهم من يفـهم العربية بسهولة عندمـا يسمعها إلا أنه عاجز عن الكلام بـها أو قراءتها. وكل هؤلاء في حجرة دراسية واحدة بحجة افتقاد كل منهم مهارة لغوية معينة! ولعل هذا يطرح فكرة البـدء بإعـداد اخـتـبـار لغوي مـقننـة يمكن في ضـوئه تصنيف الدارسين.

٢ - حث مؤسسات ومـعاهد تعليم العربية على وضع مجموعـة من الاختبارات اللغوية التي يحتاجهـا ميدان تعليم العربية كلغة ثانية، مثل اختـبار الاستعداد اللغوية Larguage aptitude test واختـبـار الإجادة Praficiency test واختبارات التحصيل Achievement test وغيرها.

٣ - ينبغي تكليف المعلمين في نهـاية كل برنامج بكتابة تقرير واف عنه مـقترحين أسـاليب تطويره. ولا ينبغي أن يـقف الأمر عند هذا الحـد وإنما يتعـداه إلى احترام آرائهم وأخذها مأخذ الاعتبار ما دامت واقعية التنفيذ منهجية التصور.

(٧) النشاط اللغوي ووسائله: يوصي المعلمون بما يلي:

١ - توفير فرص لممـارسة الطلاب اللغة العربية ممارسة حـية. والتفكير في بعض أساليب النشاط التي تحقق ذلك دون الاقتصـار على تدريسها في عدد محدود من الساعات بين قاعات الدرس.

من ذلك مثلا خلق صلات بين الطلبة الأجانب وبين الأسر العربية في البلاد التي يدرسون بها، وكذلك تعميق الصلات بين الطلاب وأساتذتهم العرب. وتوفير فرص الزيارة الميدانية لبعض الجهات التي يمارس فيها الطلاب اللغة بشكل تلقائي، ومن ذلك إسكان الطلاب الوافدين مع الطلاب العرب في المدن الجامعية.

٢ ـ إعداد دليل للوسائل التعليمية وبرامج تعليم العربية التي توظف إمكانات تكنولوجيا التعليم الحديثة على أن يشتمل هذا الدليل على تعريف دقيق بكافة الوسائل والأساليب التكنولوجية المتوفرة في معاهد تعليم العربية وطريقة استعمالها، والمهارات اللغوية التي تساعد في تنميتها، وتوزيع هذا الدليل على طلاب الدبلومات بمعاهد تعليم العربية، وكذلك معلمي العربية لغير الناطقين بها في البلدان المختلفة مبينا لهم طريقة الحصول عليها.

(٨) **التربية المستمرة:** يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ إتاحة الفرصة للطلاب المتخرجين في معاهد تعليم العربية لمواصلة الدراسة في المعاهد والكليات والجامعات العربية في ضوء معادلة شهاداتهم.

٢ ـ التفكير في بعض الأساليب التي تضمن وصول الخبرة المتجددة للمتخرجين الذين لا تمكنهم ظروفهم من حضور الدورات التدريبية. إن التفكير في إنشاء جامعة مفتوحة أو برامج للتعليم بالمراسلة أو بالتلفاز أو بالإذاعة أو غيرها أمر على جانب كبير من الأهمية لضمان تدريب المعلمين باستمرار.

(٩) **ثقافات الدارسين:** يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ التبسط في عرض الاختلافات بين المذاهب والفرق الإسلامية في عرض المواد الدقيقة على الطلاب في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها. والحرص عند توجيه النقد لبعضها بما لا يثير بين الطلاب حزازات أو يشعرهم بالاتجاه نحو فرض مذهب معين عليهم.

٢ ـ مناشدة المعلمين عدم التعرض لثقافات الدارسين بالسخرية أو بالهجوم أو التعليق عليها بشكل يحرج مشاعر الدارسين أو يخلق تنافسا بينهم. إن فصول تعليم العربية لغير الناطقين بها تضم عادة مجموعة متنوعة من الدارسين الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة، وعلينا كمعلمين أن نحترم هذه الثقافات إن لم نقبلها!

(١٠) **الجوانب الإدارية**: يوصي المعلمون بما يلي:

١ ـ تقليل عدد الدارسين في حجرة الدراسة. ومن الأفضل ألا يزيد عددهم عن ٢٠ في الحجرة الواحدة حتى تتاح لكل منهم فرصة الممارسة الفعلية للغة العربية.

٢ ـ تبسيط الإجراءات الإدارية الخاصة بالطلاب الوافدين الذي يدرسون بمعاهد تعليم العربية في البلدان العربية وتيسير أمورهم بعيدا عن البيروقراطية التي تضيع وقت الطالب بين إدارات الجامعة. ومن الممكن تخصيص فرد واحد في كل معهد يتصل به الطلاب ويتولى بنفسه قضاء أمورهم.

٣ ـ تعيين مشرف اجتماعي بمعاهد تعليم اللغة العربية في البلاد العربية؛ وذلك للتعرف على مشكلات الطلاب الوافدين من دول أخرى والمساعدة على حلها حتى تتفرغ أذهانهم لتعلم اللغة.

جـ - مقترحات عامة:

السؤال التاسع: ما الاقتراحات التي تود إضافاتها لهذا الاستبيان مما لم يشتمل عليه؟

فيما يلي ما كتبه المعلمون إجابة عن هذا السؤال مما يعتبر إضافة للاستبيان:

١ ـ استخدام العربية في الدوائر الرسمية في المجتمعات الإسلامية على غرار ما يحدث من استخدام الإنجليزية في هذه الدوائر.

٢ ـ نشر برامج تعليم العربية في المدن والقرى وعدم قصرها على المدن وحدها مما يتطلب توزيع الميزانيات على هذه البلاد وليس تكثيفها لتنفق في المدن الكبرى.

٣ ـ حث الدول العربية على إنشاء أقسام للغة العربية في الجامعات الوطنية بالمجتمعات الإسلامية ودعم الموجود منها.

٤ ـ حث الدول العربية على تشجيع إصدار صحف عامة وتنظيم برامج إذاعية وتليفزيونية باللغة العربية في المجتمعات الإسلامية ودعمها ماديا ومعنويا.

٥ ـ التنسيق بين مدارس ومعاهد تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية وذلك في المناهج والكتب وأساليب التقويم ونوع الدرجة المعطاة.

٦ ـ توجيه بعض المعلمين العرب الموفدين إلى المجتمعات الإسلامية على المدارس العربية الإسلامية الدولية. وعدم قصر تعيينهم على المدارس الحكومية.

٧ ـ زيادة عدد المنح المقدمة للدول الإسلامية لتعلم العربية وثقافتها في البلاد العربية وتنظيم زيارات متبادلة بين الطلاب في المدارس والجامعات العربية وبين الطلاب في المجتمعات الناطقة بلغات أخرى.

٨ ـ إعداد برامج لتعليم الثقافة العربية الإسلامية وليس الاكتفاء بتعليمها من خلال الجمل والتراكيب المقدمة. وفي ذلك يوصي بإعداد بعض المواد التعليمية الخاصة بتدريس الثقافة وكذلك تخصيص بعض الساعات لها في جدول الدراسة.

٩ ـ زيادة عدد الدورات التدريبية التي تنظمها البلاد العربية والمنظمات الإسلامية لتدريب معلمي العربية في البلاد الناطقة بلغات أخرى وإطالة مدتها.

١٠ ـ تيسير اشتراك الطلاب والمعلمين من المجتمعات الإسلامية في المجلات والدوريات العربية وبأجور رمزية.

١١ ـ إعداد امتحان في اللغة العربية يطبق على مستوى قومي ويشترط اجتيازه لمن يريد الحصول على شهادة في ذلك.

١٢ ـ نشر الوعي بين المعلمين لاستخدام الوسائل التعليمية، والتحرر من الطرق التعليمية التي تقتصر أو تكاد على استخدام السبورة والكتاب.

١٣ ـ حث الدول العربية على دعم المدارس العربية الإسلامية الدولية في المجتمعات الإسلامية ماديا ومعنويا وتبني المتخرجين فيها وفتح الباب أمامهم لمواصلة الدراسة في البلاد العربية.

١٤ ـ حث الدول العربية على تزويد المدارس والجامعات والمكتبات والدارسين بالكتب العربية الجيدة خاصة كتب الأطفال والناشئين وكتب الثقافة الإسلامية.

توصيات الدراسة:

فيما يلي مجموعة من التوصيات التي خرج بها الباحث من هذه الدراسة في ضوء ما أسفر عنه تحليل إجابات المعلمين:

١ ـ ينبغي أن يعي كل من يعمل في حقل تعليم العربية كلغة ثانية خطورة الدور الذي يلعبه في هذه الفترة الحرجة من تاريخ الأمة العربية والإسلامية، فلا ينظر المعلمون في معاهد تعليم العربية لغير الناطقين بها إلى عملهم كحمل ثقيل يؤدونه كيفما اتفق.. إن تعليمهم للغة ليس مجرد وظيفة يرتزقون منها، ولكنها رسالة يثابون عليها ويؤجرون بها.

٢ ـ إن إحساس الطلاب المسلمين بالانتماء إلى الثقافة الإسلامية يغلب، بلا ريب، دوافعهم لدراسة الثقافة العربية أو تبني اتجاهاتها. وهذا أمر متوقع إذ إن منزلة الإسلام هي التي تقرب بين المسلمين على اختلاف بلادهم وتباين ثقافاتهم، وتعدد لغاتهم. وتوقع مثل هذا الاتجاه يفرض علينا التركيز (وليس الاقتصار) على لغة واحدة في التخاطب مع هؤلاء الطلاب هي لغة الثقافة الإسلامية. لذا نوصي بأن تتحرر برامج تعليم العربية وكتبها من النظرة المحلية الضيقة أو الموضوعات التي تود نشر اتجاهات حزبية أو دعوات قومية خالصة.

٣ ـ يجب عند تقديم الثقافة الإسلامية، في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى تقديم الإسلام في صورته الكاملة كبناء ونظام شامل لا في جزئيات منثورة أو تفصيلات مفرقة. لقد سادت في العصر الماضي عقلية الجزئيات والتفصيلات فحجبت عن أذهان الناس الصورة العامة الواضحة عن الإسلام فضلا عن أن الاغراق في التفصيلات قد لا يناسب الظروف المختلفة للمجتمعات الإسلامية. سواء على امتداد الزمان أو أختلاف المكان.

٤ ـ ينبغي إعادة النظر في الطريقة التي يعامل بها بعض الطلبة من أبناء الأقليات الإسلامية خاصة المضطهدة في بلادها. فتذلل مشاكلهم ويسود معاملتهم الطابع الإنساني الذي يشعرهم بالأخوة الإسلامية دون منّ أو تفضّل.. إن الطلاب الوافدين إلى دول عربية لتعلم لغتها إنما هم رسل الدعوة عندما يعودون، وحبوب اللقاح التي تنشط بها الدعوة، ويتكاثر بواسطتها طلاب العربية. ومعاملتهم إنسانيا فرض عين على كل من يتصل بهم. ولقد شكا أحد الطلاب من أن أسرته في كمبوديا قد لقيت مصرعها كاملة ولم تأذن له إدارة أحد المعاهد التي يتعلم فيها العربية بالسفر لتصفية شئونه هناك!

٥ ـ إعادة النظر في تقسيم مستويات تعليم العربية كلغة ثانية إلى مستويات ثلاثة، مبتدئ Beginning Level ومتوسط Intermediate ومتقدم Advanced. إذ لوحظ ضعف المتخرجين في معاهد تعليم العربية ممن يدرسون هذه المستويات الثلاثة وعجزهم عن الاتصال الفعال بالعربية أو الدراسة المتعمقة في المجالات الأكاديمية المتخصصة. لذا، يوصي بإضافة مستوى رابع وليكن تسميته بمستوى الانطلاق Progressive. ويستغرق عاما واحدا تعتمد الدراسة فيه على القراءة في موضوعات تخصصية باللغة العربية. على أن تكون هذه الموضوعات في مجالات أكاديمية ثلاثة: علمية وأدبية وإسلامية. وللطالب الحق في الاختيار منها بما يناسب اتجاهاته وما يشبع ميوله وما يؤهله بعمل معين في مستقبل حياته.

ومن الممكن في مثل هذا المستوى، مستوى الانطلاق، تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم، مثل التعليم المبرمج Programmed Instruction والتعليم الإفرادي Individualizad Instruction والقراءة الحرة Free Reading . وغيرها.

٦ - ينبغي التحرر من الاعتقاد بأن أي ناطق بالعربية يستطيع تعليمها لغير العرب. بل إن حصول الطالب العربي على ليسانس في اللغة العربية وآدابها ليس شهادة مطلقة تخول له الحق في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إن لم يكن ذا خبرة سابقة.

٧ - ينبغي إعداد برامج خاصة للناطقين بالعربية ممن يوفدون إلى دول إسلامية سواء لتعليم اللغة العربية أو للدعوة الإسلامية. بحيث تشمل هذه البرامج موضوعات تعرفهم بثقافة هذه الدول. وحبذا لو درست لهم لغاتها مثل الأردية أو الملايوية أو الهوسا أو السواحلية أو غيرها.

٨ - إجراء دراسة موسعة يشترك فيها عدد من معاهد تعليم العربية لتعرف دوافع الدارسين في تعليم العربية والمواقف التي يريدون استعمال العربية فيها، وتخصصاتهم حتى يمكن التفكير في إعداد بعض البرامج المتخصصة لتعليم العربية Arabic for Special Purposes .

٩ - إجراء دراسة ميدانية موسعة لواقع تعليم العربية في المجتمعات الإسلامية.

١٠ - إجراء دراسة علمية لإيجاد افضل السبل لتعليم العربية في الفصل متعدد الجنسيات واللغات والاستعدادات.

١١ - إجراء دراسة لوضع مقياس للاتجاهات نحو اللغة العربية وثقافتها، على أن يستعان به في برامج تعليم العربية أو إعداد المعلمين.

١٢ - عقد ندوة عالمية لدراسة أنسب الوسائل لتعليم العربية للأطفال.

١٣ - عقد ندوة عالمية لدراسة مشكلة تعليم العربية لأبناء الأقليات العربية في المجتمعات غير الناطقة بها.

خاتمة:

وبعد.. فـأود أن أشير إلى أن البحث الجـيد هو الذي يفتح البـاب، ومعنى هذا أنني أتمنى ألا يغلق هذا البحث الباب بقدر ما يفتحه أمام بحوث أعمق.

وسيكون البـاحث أسعد الناس عندما يجـد من الباحثين من يتابع السـير في هذا الطريق، فيستكشف لنا عن كـثب موقع اللغة العربية في عالمنا المعاصـر. حتى لو انتهوا من بحوثهم إلى نتائج تخالف ما تصوره الباحث بداية الطريق.

إن أعز ما يعـتز به الباحث هو بحث أجود من بحث حـاوله. ودراسة أعمق من دراسة أجراها. وحسبه في ذلك أنه.. حاول!

وبالله التوفيق،،

المراجع:

المراجع العربية:

١ ـ حمدي قفيشة، «تحليل الأخطاء اللغوية» بحث مقدم إلى **الندوة الدراسية الأولى لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ٧/١٣ مارس ١٩٨١.

٢ ـ رشدي أحمد طعيمة، المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها قياسا، تشخيصا، علاجها، دراسة ميدانية، دراسة قدمت إلى **ندوة اللسانيات العربية** بغداد. كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، ٢٧ ـ ٢٩ ابريل ١٩٨٢.

٣ ـ عبد العزيز إبراهيم العصيلي، **الأخطاء الشائعة في الكلام لدى طلاب اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، دراسة وصفية تحليلية**، بحث تكميلي للماجستير، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض ١٤٠٥هـ.

٤ ـ علي أحمد الخطيب، «بحث ميداني في الدراسات التقابلية في مجال الأصوات العربية» في **وقائع ندوة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. الجزء الأول، المادة اللغوية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣، ص ص ٥٦/ ٧٧.

٥ ـ ف. عبد الرحيم، دراسات تقابلية في مجال الصرف والنحو، **الندوة الدراسية الأولى لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، جمادى الأولى ١٤٠١هـ/ مارس ١٩٨١.

٦ ـ محمود إسماعيل صيني وإسحاق الأمين، **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، الرياض عمارة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٢.

٧ ـ مركز اللغات **برنامج الدورة التدريسية لمدرسي اللغة العربية لغير الناطقين بها** ٤/١١ إلى ٢٠/٤/١٩٨١م، الكويت، جامعة الكويت.

٨ ـ مركز اللغة «**ندوة اللغة العربية في ماليزيا في نيلم فوري**، كوتابارو بولاية كلنتن الماليزية، مركز الدراسات الإسلامية العالمية كلنتن، ٥/١ يوليو سنة ١٩٧٩.

٩ ـ مصطفى أرسلان، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**، سلسلة بحوث ودراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها، الجزء الأول ١٩٨٦ .

١٠ ـ معهد اللغة العربية، **الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٤ .

١١ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **تخطيط التعاون الدولي لتنمية الثقافة العربية الإسلامية، بالاجتماع التأسيسي**، المجلد الأول، «أوراق العمل» والمجلد الثاني «دراسات وبحوث» تونس ١٠/ ١٢ نوفمبر ١٩٨١ .

١٢ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **دراسات عن التجارب العربية والعالمية في نشر اللغات والثقافات في الخارج**، القاهرة، هيئة الأمناء لتخطيط السياسة الخارجية للثقافة العربية ١٠/ ١٢ نوفمبر سنة ١٩٨١ .

١٣ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **وثائق عن اللغة العربية في العالم المعاصر**، القاهرة ـ هيئة الأمناء لتخطيط السياسة الخارجية للثقافة العربية، ١٠/ ١٢ ديسمبر ١٩٧٧ .

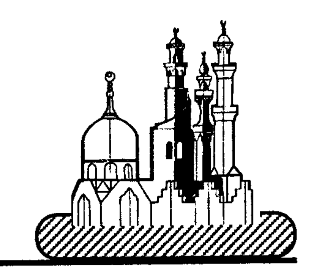
١٤ ـ يوسف سعيد ساسي وتوفيق الصادق الشوائي «أخطاء شائعة بين دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها من الآسيويين في معهد اللغات بدولة قطر»، الدوحة، **الحلقة الدراسية للخبراء في وضع أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. من ٥/ ٧ مايو ١٩٨١ .

١٥ ـ اليونسكو، **ندوة تعليم أبناء العمال العرب المهاجرين في أوربا**، باريس ٢٤/ ٢٧ يناير ١٩٨٣ .

المراجع الأجنبية:

16 - ACTFL. Proceedings of the National Conference on Professional Priorities, Boston Massachusetts, November, 1980.

17 - Awwad. M. "Error analysis and some problem in learning Arabic as a second language" in **Arab Journal of language Studies**, Khrtoum International Institute of Arabic . Vol. 1 No. 2 February, 1983. pp. 257-264



الدراسة الخامسة

معوقات توجيه العلوم إسلاميا أسبابها وطرق علاجها (*)

مقدمة:

الحديث عن التوجه الإسلامي للعلوم ومعوقاته، حديث شائق وشائك، فهو شائق بقدر ما يستثير في نفس كل مسلم من رغبة في أن يقف على تصور لقضايا العلم والحياة. وأن يتعمق إيمانه بأن هذا الدين ليس مجرد أحكام أخلاقية أو مفاهيم تعبدية وإنما هو، إلى جانب ذلك، رؤية حضارية شاملة. هو شائق أيضا بقدر ما يزود المؤمنين به بالقدرة على التأمل الواعي في حقائق الكون، وظواهر الطبيعة، وبقدر ما يزودهم بالقدرة على الدفاع عنه، ورد السهام التي توجه إليه.

في الوقت نفسه حديث شائك.. بقدر ما يطرح من قضايا وتساؤلات وبقدر ما يفرض على المشاركين فيه من مهام ومتطلبات يلزم القيام بها قبل التهيؤ للخطاب، توضيحا للمفاهيم، واستجلاء للحقائق ودرءا للشبهات، ثم احتراما لعقل المخاطبين.

ليس الأمر، كما يبدو للوهلة الأولى، بالسهل اليسير.. إن التوجه الإسلامي للعلوم ليس مجرد إخضاع إنتاج المبدعين من العلماء غير المسلمين لمقياس إسلامي. ليس مجرد ترجمة مباشرة لأعمال علمية نمت في بيئات غير إسلامية، ثم إضفاء الصبغة الإسلامية عليها.

ليس مجرد الدعوة لتحقيق وفاق بين معطيات العلوم الحديثة ومطالب الدين الإسلامي وقيمه. ليس مجرد استقبال النظريات الغربية، وبث آية قرآنية هنا، وحديث شريف هناك، حتى يصبح العلم موجها توجيها إسلاميا.. الأمر، بكل تأكيد أبعد من هذا.

(*) نشرت هذه الدراسة بمجلة **شئون اجتماعية** التي تصدرها جمعية الاجتماعيين بدولة الإمارات العربية المتحدة، السنة العاشرة، العدد ٣٨ صيف ١٩٨٨م.

ولقد تدفع مثل هذه النظرة إلى مشكلات تنبثق من أهل الدعوة أنفسهم أكثر وأشد مما تفد من الغرباء عنهم.

بل ليس من المغالاة في شيء أن نقرر صعوبة المهمة، ونوجه إلى خطورة الأمر عند النظر في عناوين بعض الكتابات التي تنضوي تحت هذا المجال وتستظل به.

ولنتأمل معاني هذه العناوين وليتظر كل منا فيما يمكن أن يخرج به من كل منها:

- أسلمة العلوم.
- إسلامية المعرفة.
- علم اجتماع إسلامي.
- التأصيل الإسلامي لعلم النفس.
- فلسفة العلوم بنظرة إسلامية.
- التوجيه الإسلامي للعلوم.
- صياغة إسلامية لنظرية العلم والتقنية.
- الثقافة الإسلامية محور مناهج التعليم.
- نحو بديل حضاري إسلامي لمستقبل التنمية.
- المنهجية الإسلامية والمعايير الأخلاقية.
- المنهج الإسلامي في التنمية الاقتصادية.
- رؤية إسلامية لظاهرة الاتجاه النفسي في النقد.
- المنظور الإسلامي للمجتمع المعاصر.
- الدراسات الإنسانية في ميزان الرؤية الإسلامية.
- نحو نظرية إسلامية عن البيئة.
- الهوية الإسلامية والعلم الحديث.
- النزعة الإسلامية في حركة الإبداع الأدبي والفني.
- التصور الإسلامي للصراع العربي الإسرائيلي.
- نظرات إسلامية حول التكنولوجيا.
- تلازم الموضوعية والمعيارية في الميتودلوجيا الإلهية.
- التحرك الفلسفي الإسلامي الحديث.
- الإسلامية الجذرية.

أيا ما كانت الدلالات التي يحملها كل عنوان مما سبق، والدوافع التي تكمن وراء صياغتهـا بالصورة التي صيغت بها، والمستويات التي تندرج فيـها بدءا من مجرد الرؤية الإسلامية.. أيا ما كان هذا كله، فالمعنى الـذي تلتقي عنده جميعها هو أن **نظرة المسلم للمفاهيم والحـقائق العلمية المعاصـرة يمكن أن تتميز عن نظرة أقرانه من ثقـافات أخرى، استـنادا إلى معطيـات وأطر مستمدة مـن مصادر الإسـلام الأولى والرئيـسية (الكـتاب والسنة). ومستضيئة بتراث أهله على امتداد التاريخ مما يمنح هذه النظرة شخصية منفردة.**

وإذا كان هذا هو المعنى الذي تلـتقي عنده هذه العناوين، فإنهـا تحمل في الوقت نفسه مناشدة العلماء والمفكرين والباحثين المسلمين لبذل الجهد في سبيل تحديد معالم هذه النظرة الإسلامية لمفاهيم العلم وحـقائق الكون، ورسم الخطط التي تيسر لهذه النظرة أن تشق طريقـها. وأن تجـد لها مكانا وسط النظرات الأخـرى لهذه المفـاهيم والحقـائق بما يستلزمه ذلك من حاجـة لإعادة تشكيل العقل الإسلامي المعاصر وتحـريره من مقومات الإحساس بالعجز قبل توفير المقومات الفنية والمادية اللازمة لذلك.

وللمشكلة أبعاد كثيرة تستهدف هذه الدراسة بسط القول فيها:

أبعاد المشكلة:

تبرز أبعاد المشكلة واضحة من خلال القراءة المتمعنة لكتابات بعض المفكرين الذي تشغلهم قضية التوجه الإسلامي للمجتمع المعاصر، ولنقرأ بعضها:

١ ـ يقول أحمد كـمال أبو المجد: «إن كثيرا من الداعين إلى الإسـلام والمتحدثين عن مبادئه وقيـمه ونظمه وثقافته، يتـحدثون في عبارات عامة وغامـضة عما يسـمونه «الحل الإسـلامي». وعن منهج الله المقـابل لمناهج البشـرية، وعن الحاجة إلى (أسلمة العلوم). ثم لا يزيـدون ولا يعرضون على الناس عناصر هذا المنهج ومكونات ذلك الحل ووسائل وضعه موضع التنفيذ، مما تصور معه بعض الناس، معـذورين في ذلك، أن التيار الإسـلامي بكل روافده ليس له توجه فكـري محدد، وأن منهـجه في الإصـلاح لا يتجاوز تـرديد عدد من (الشعارات المثـالية). التي تتضمـنها نصوص قرآنية أو أحـاديث نبوية، دون محاولة لوصل ذلك كله بواقع الناس، وحـقائق العصر، مما يغدو مـعه التيار الإسلامي، بكل روافده، تيارا غير ذي موضـوع وغير ذي جدوى في مسيرة العمل الوطني في أي مكان» (أحمد كمال أبو المجد، ١٩٩١).

٢ ـ ويقول سيد حسين نصر: «وقـد بات من الضروري الآن التساؤل حول النظرة الإسلامية بصدد تعلم العلم الحديث، وكـيفية ابتكار برنامج لتعليم هذا العلم

يتيح للمسلمين المحافظة ـ على دينهم وثقافتهم، وتمكنهم من مواجهة هذا العالم الحديث وتجنبهم في الوقت نفسه النكبات التي تجابههم من جراء تطبيق مفهوم العلم الذي يرتكز على نسيان الله وقدرته على الإنسان والطبيعة. ويمكن إيجاد جذور الموقف الإسلامي تجاه الكون والعلوم الطبيعية في القرآن الكريم والحديث الشريف، حيث يتضمن هذان المصدران عقائد محددة حول أصل وطبيعة الكون، وكذلك نهايته وهي عقائد اجتهدت فيها أجيال متعاقبة من المفكرين المسلمين، لقد تمخض إغفال فلسفة وتاريخ العلم الإسلامي في تدريس العلم الحديث خلال القرن الماضي عن نتائج وخيمة للغاية في العالم الإسلامي وهو الأمر الذي لا يمكن استمراره إذا ما كان لدينا الرغبة الصادقة في ابتكار نظام تعليمي وإسلامي حقيقي». (سيد حسين نصر، ١٩٨٧).

٣ ـ ويقول أحمد فؤاد باشا: «إذا نظرنا اليوم إلى ساحة الفكر العلمي الفلسفي في عالمنا الإسلامي لوجدنا أن المشتغلين بموضوعات فلسفة العلم ليسوا بطبيعة الحال مخيرين إلا بين أمرين لا ثالث لهما: بين أن ينزلقوا إلى ضياع المذاهب الفلسفية المتصارعة ويغرقوا في مستنقعها مع الغارقين، وبين أن يحاولوا صياغة فلسفة تخصهم على أساس القيم والعقيدة، وفي كلا الأمرين ينشغل الكثيرون بالجري لاهثين وراء الفلسفات الوضعية للمفاضلة بينها واختيار أنسبها في رأيهم للتقليد أو التطبيق بصورة عمياء، بالرغم من أنهم أكثر الناس علما بتاريخ هذه الفلسفات الذي يشهد بأنها متعادية فيما بينها، ومتباعدة مع مرور الوقت، وغالبا ما تنتهي بانتهاء أصحابها» (أحمد فؤاد باشا، ١٩٩١).

٤ ـ ويطرح أحمد صدقي الدجاني السؤال الآتي: «ما هي رؤيتنا نحن أبناء الحضارة الإسلامية للعلوم الأساسية التي ينبغي تعليمها لأبنائنا؟» ثم يجيب قائلا: «مفهوم ومطلوب ومرغوب ونحن نبحث في تطوير التعليم في بلادنا أن نتعرف على تجارب الآخرين في تطوير التعليم، وندرسها بعناية لنستنير بها، لا نقلدها تقليدا أعمى. ولكن مطلوب بإلحاح في الوقت نفسه أن نستحضر تجربتنا التاريخية على مر العصور في تطوير التعليم وندرسها بعناية، كي نقف على أرض صلبة ونحن ننظر في متطلبات العصر، وتفاعل الأمة مع تراثها هو ظاهرة ملازمة لتفاعلها مع الأمم الأخرى». (أحمد صدقي الدجاني، ١٩٩٠).

٥ ـ ولقد عقدت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في الرباط ندوة بعنوان **«نحو استراتيجية ثقافية إسلامية»** في أغسطس ١٩٨٨، وانتهت إلى مجموعة من التوصيات. من أهمها:

أ ـ دعوة الجهات المعنية في عالمنا الإسلامي، إلى اعتماد القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة مصدرين أساسيين للثقافة والمعرفة في كل تخطيط ثقافي أو تربوي، وتوظيف التراث الإسلامي في هذا الاتجاه بعد غربلته وتبويبه، واستخلاص نافعه، وتنقيحه من دخن عصور التراجع الحضاري والكسوف الثقافي.

ب ـ تدعو الجامعات والمعاهد والمؤسسات التعليمية الأخرى إلى إعاد ة طرح العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب من منظور إسلامي والعمل على إعداد كتب منهجية في هذه الموضوعات ووفق هذا المنظور، تحل محل الكتب السائدة (منظمة الأيسيسكو، ١٩٩٠).

٦ ـ وفي ندوة إشكاليات الفكر الإسلامي المعاصر التي نظمت في طرابلس، ليبيا، في إبريل ١٩٩١، يعبر صلاح الدين الجورشي عن أننا «في حاجة إلى نظرية جديدة للتاريخ تضع حركة التدين ومصطلحاته عموما في سياقها التاريخي، لكي يكتسب العمل الإسلامي دعما «تاريخيا» وينقل الفكر الإسلامي من صيغة المشروع الجاهز إلى قضايا ومشاريع نعمل على بلورتها وإنجازها في سياق حركة مجتمعنا المستقبلة» (ندوة إشكاليات الفكر الإسلامي المعاصر، ١٩٩١).

٧ ـ ثم نأتي إلى ميمون النكاز، الذي يعالج إشكالية التخلف الحضاري لنا، فيتصدى لقضية التوجيه غير الإسلامي لمختلف مجالات الحياة في مجتمعنا المعاصر. ويقول: «إن الحركة الإسلامية لا يمكنها القضاء كلية على معوقات التخلف ومظاهر العجز إلا بعد محو معطيات التوجيه غير الإسلامي على مختلف المستويات التربوية والثقافية والسياسية والمالية. وذلك بأن تكون في سوية مهمتها التغيرية وبرمجة هذه الخطة البنائية للأمة، يجب أن تتم في إطار من الرؤية الشمولية الآخذ بعين الاعتبار مقاصد النص الشرعي وأبعاد التأثيرية والأخذ بعين الاعتبار كذلك مؤهلات المسلمين النفسية والاجتماعية والمادية لتنفيذه». (ميمون النكاز، ١٩٨٥).

وفي ضوء هذا كله.. يمكن الخروج بأبعاد رئيسية ثلاثة للمشكلة نصوغها فيما يلي:

١ ـ في الوقت الذي تتراكم فيه المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في بلاد العالم الإسلامي، يعجز العقل المسلم المعاصر عن استخلاص مناهج قادرة على معرفة ووصف ودراسة هذه المشكلات وحلها جذريا. إن العجز عن ربط نتائج العلم الحديث بالواقع العملي للإنسان المسلم وبمحيطه الطبيعي والحضاري، صفة يكاد يشترك فيها العلماء من مختلف بلاد العالم الإسلامي.

٢ ـ في الوقت الذي استطاع العلماء المسلمون فيه تكوين رصيد هائل في تراث الحضارة الإنسانية. يعجز العقل المسلم المعاصر عن الإضافة إليه، وضمان التواصل بين ماضي المجتمع الإسلامي المشرف، وحاضره الحزين. ولئن أضاف علماء مسلمون إلى الحضارة العالمية المعاصرة فإنهم، أو كثير منهم، يقومون بذلك في ظل مؤسسات غريبة عنا. وباستخدام مناهج غريبة عنا أيضا، وتحت مظلة ثقافات مختلفة عن ثقافاتنا.

إن الظاهرة التي يكاد يلتقي عندها الراصدون لحركة التقدم العلمي في العالم الإسلامي. هي إخفاق بعض رواد هذه الحركة في خلق وتأصيل تقاليد لبرنامج علمي يتساوى مع خصوصيات المجتمع الإسلامي، وينطلق في ظل مؤسساته.. والحديث عن العقول المسلمة المهاجرة إلى المجتمع الغربي حديث لا ينتهي. ولئن كان لها ما يبرر إلا أنها تظل ظاهرة تتأبى على التجاهل. أو التقليل من آثارها.

٣ ـ في الوقت الذي يزخر فيه كتاب الله الكريم بآيات عن العلم والعلماء. وفي الوقت الذي يستحث فيه رسولنا العظيم ﷺ، على طلب العلم والسعي في سبيله. يعجز العقل المسلم المعاصر عن استجلاء ملامح الرؤية الإسلامية لمفاهيم وحقائق العلم الحديث. وكذلك تأصيل التصور الإسلامي لكثير من قضايا الكون والحياة.

إنه رغم المبادرات الفردية الضيقة التي قام بها بعض العلماء والمفكرين المسلمين في هذا الإطار، إلا أنها في رأينا، لم تستطع تجاوز الأزمة.

ويصل الأمر ببعض المفكرين إلى تحويل هذه الأزمة من مجرد أزمة فكر إلى أزمة وجود، إن أمتنا الإسلامية تتعرض في الوقت الراهن، ليس لمجرد أزمة في فكرها الاجتماعي، أو في تقدمها العلمي فحسب. وإنما لمحاولة تصفية وجودها ككيان مستقل فكريا وماديا. مما يستوجب ضرورة البحث في الوضع الراهن للفكر الاجتماعي والنشاط العلمي في الوطن الإسلامي، ومحاولة تطوير علوم اجتماعية تنطلق من واقع الأمة

الإسلامية وتاريخها وثقافتها وحضارتها، وتعكس كفاحها ضد أعدائها، وتعالج مشكلاتها الفطرية والقديمة وتسعى لتحقيق وحدتها وطموحاتها نحو مستقبل أفضل.

هو إذن، أمل يراود كل مسلم، في أن يرى في الفكر الإسلامي ملاذا حضاريا ومهربا في الأزمات التي تواجهه. «أن تصبح الثقافة الإسلامية في متناول المثقفين جميعا على اختلاف تخصصاتهم، ليس كجزء مستقل أو منفصل في مناهج إعدادهم، بل كخيوط النسيج التي تتغلغل في جميع محاولات معارف هم على اختلاف مستويات تعليمهم وتخصصاتهم بحيث تتمازج حقائق الغيب والشهادة، العلم، والإيمان. ويزول هذا الانفصام النكد بين علوم الدين والدنيا، وتردم الهوة بين علماء الإسلام وعلماء الإنسان والطبيعة" (عبد الرحمن النقيب، ١٩٩٠). مع عمق هذا الأمل في وجدان كل مسلم غيور، يقف العجز عن تحقيقه مصدرا من مصادر الخوف على توجهات الحركة الإسلامية المعاصرة في سعيها نحو تمثل مناهج البحث العلمي وتوظيف نتائجه، وخاصة أن المترصدين لهذه الحركة جاهزون، والكون لا يتوقف.. والعمل الذي يقف عن أدائه طرف يتصدى لإنجازه آخرون. إن افتقار الساحة لتيار إسلامي عصري جعل أصحاب التوجهات غير الإسلامية يأخذون على عاتقهم العصرنة. وذلك بصبغ العالم الإسلامي بصبغة الغرب، والعمل على احتواء الفكر الإسلامي وإخراجه من طابعه المميز، وتغيير مساره، بل صهره في بوتقة الآخرين».

ماهية العلم:

الحديث عن توجيه العلوم توجيها إسلاميا، يطرح سؤالا قد تكون الإجابة عنه بديهية لا تحتاج للطرح هو: ماذا يقصد بالعلم هنا؟ وأي نوع من العلوم يرجى ويمكن توجيهه توجيها إسلاميا؟

بداية لا يوجد تعريف جامع مانع لمفهوم معقد كالعلم، إن مفهوم العلم مثار جدل بين الكثير من العلماء والمفكرين، إذ يقدم كل منهم تعريفا يركز فيه على جانب معين من جوانب المعرفة العلمية إلا أنه مع ذلك يمكن مناقشة بعض التعريفات المقدمة للعلم والتي تعبر، أو تكاد، عن الاتجاهات المختلفة لتعريف العلم.. يعرفه جوليان هكسلي قائلا: «العلم عبارة عن ذلك الن شاط الذي نحصل به على قدر كبير من المعرفة بحقائق الطبيعة، وعلى السيطرة عليها» (محمد عماد الدين إسماعيل، ١٩٨٩).

ويرى جون كيمني أن هناك سبيلين لتعريف العلم، فإما أن نعرفه على أساس موضوعه. وإما أن نعرفه على أساس منهجه، «إن غاية العلم هي دراسة المجال الكامل للمعرفة الواقعية، لذلك فليس له موضوع يختص به دون سواه. إلا أننا لا نصف كل دراسة للحقائق على أنها علم».(جون كيمني، ١٩٦٥).

ومن خلال تعريف للعلم، صنفه أسامة أمين الخولي إلى ثلاثة أنواع فيقول: «العلم جهد إنساني منظم في محاولة لفهم ما يجري حولنا في العالم (**العلوم الطبيعية**)، امتد فيما بعد لمحاولة فهم ذواتنا نحن (**علم النفس**)، والعلاقات التي تربط بيننا في التجمعات الإنسانية (**العلوم الاجتماعية**). في إطار من علاقات الأسباب والنتائج وهذه بلا شك مظلة واسعة تجمع تحتها حشدا من الأساليب في التحليل والتنظير. والتطبيق بينها كثير من أوجه الشبه والفروق المهمة معا». (أسامه أمين الخولي، ١٩٨٥).

ويرى جيمس كونات أن هناك تعريفيين للعلم «أحدهما إستاتيكي والآخر ميكانيكي. فأما التعريف الاستاتيكي، فهو الذي يضع موضوع الصدارة الطائفة الراهنة المتشابكة من المبادئ والقوانين والنظريات. وكذلك المجموعة الهائلة من المعلومات المنسقة. وأن العلم بذلك عرض شارح للكون الذي نحيا فيه أو لبعض جوانبه.

أما النظرة الدينامية، على النقيض من ذلك، تعد العلم نشاطا وجهدا موصولا. ومن ثم فإن الحالة الراهنة للمعرفة تقوم أهميتها الجوهرية في أنها أساس لمزيد من عمليات وإجراءات تالية متواصلة (صلاح قنصوه، ١٩٨١).

وتعرف اليونسكو العلم بأنه: «الجهد الذي يقوم به البشر.. بمحاولة منظمة عن طريق الدراسة الموضوعية لظواهر لاحظوها لاكتشاف سلسلة الأسباب والمسببات والتحكم فيها. ويجمعون ما ينتج عن ذلك من نظم فرعية للمعرفة في صورة منسقة من خلال تفكير وتصور منهجيين يعبرون عنها عادة برموز رياضية مهيئين لأنفسهم بذلك فرصة استغلال فهمهم للعمليات والظواهر التي تجري في الطبيعة والمجتمع لمنفعتهم وصالحهم».

بينما تعني كلمة العلوم كلا مركبا من الحقائق والفروض يكون فيه العنصر النظري عادة قابلا للإثبات. وفي نطاق هذا المفهوم تشمل هذه الكلمة العلوم التي تختص بالحقائق والظواهر الاجتماعية. (جون يسكنسون ١٩٨٧).

وبالتأمل في هذه التعريفات جميعها يمكن النظر إلى مفهوم العلم من ناحيتين:

- كونه جسما منظما من المعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تساعد في تفسير ظواهر الطبيعة والتنبؤ بها بغية التحكم فيها.
- كونه منهجا وطريقة، إن العلم ليس مجرد تراكم معرفي وإنما هو، إلى ذلك، أسلوب ومنهج، بل يصف بعضهم العلم بأنه «المعرفة المنسقة». وذلك لما يتميز به العلم من حرص على تصنيف المعارف والمعلومات والتنسيق بينها.

ويحرص بعض الباحثين في هذا السياق على بيان الفرق بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية من حيث إضفاء صفة العلم، وتأخذ أراؤهم أحد اتجاهين: يتبنى

الأول منهما فريق بقصر مصطلح العلم على العلوم الطبيعية. وهي في رأيه نموذج فريد يجب السير وفق مناهجه. حيث يمكن ضبط المتغيرات والتحكم في بعض الظواهر وتطبيق التجارب. وإمكانية التعميم بلا خوف من استثناءات، ثم تفسر النتائج بموضوعية فائقة.

«فبينما تتعامل العلوم الطبيعية مع علاقات ثابتة وموضوعات مادية قابلة للقياس وتخضع للتجارب، فإن العلوم الإنسانية تفتقد التجارب والقياس وتتعامل مع موضوعات معنوية ونفسية تنه عن الثبات». (علاء مصطفى أنور ١٩٩٠).

والعلوم الاجتماعية، في المقابل، لا تستأهل هذا المصطلح حيث تفتقر إلى مقومات العلم كما تتوافر في العلوم الطبيعية، إنها (العلوم الاجتماعية)، تفتقر إلى مقومات الضبط العلمي، فلا تخضع المعرفة فيها للقياس العلمي الدقيق مما يجعل من الصعب بعد ذلك التنبؤ بسلوك الإنسان الذي هو موضوع هذا النوع من العلوم. وقد يصل الأمر ببعض الباحثين في هذا الإطار إلى الاتفاق مع زملائهم على عدم إضفاء صفة العلوم الطبيعية على العلوم الإنسانية. لا عن إحساس بعجزها أو تقليل من شأنها أمام العلوم الطبيعية. وإنما عن إحساس بتفردها ورغبة في تأكيد خصوصياتها واستغلال منهجيتها.

من الخطأ ـ في رأي أصحاب هذا الاتجاه ـ تطبيق المناهج التي ثبت نجاحها في العلوم الطبيعية في العلوم الإنسانية. إلا أن هذا سوف يؤدي إلى خلط كبير بل هو السبب في تخلف العلوم الإنسانية. فالوحدة المنهجية في رأيهم مرفوضة، لأنها تقوم على افتراض غير مؤكد، فحواه أن الطرق المستخدمة من قبل العلماء الطبيعيين هي وحدها المتصفة بالعملية». (علاء مصطفى أنور، ١٩٩٠).

أيا ما كان منطلق الفريقين، أو أصحاب الاتجاهين فالنتيجة واحدة أو تكاد. وهي قصر استعمال مصطلح العلم على مجال العلوم الطبيعية وإقصاؤه عما سواها.

يقف في مقابل هذا الاتجاه اتجاه آخر يتبناه باحثون آخرون. مؤداه أن مصطلح العلم يصدق أن يطلق على كلا النوعين من العلوم، طبيعية كانت أو اجتماعية. إن الأمر ليس مقصورا على العلوم الطبيعية التي تخضع للتجريب والعمل بين جدران المختبرات.

إن العلمية، في رأينا، ليست مقصورة على التجربة الميدانية أو الدراسة المعملية، وإنما العلم روح ومنهج وطريقة. إن كل تفكير منظم يستقرئ الحقائق ويحصيها ويربطها ويفسرها ويصطنع لتفسيرها الفروض ويحقق تلك الفروض حتى يصل إلى مرتبة النظريات أو يعدلها هو تفكير علمي. وبعبارة مختصرة، كل تفكير يجعل هدف الفهم والمعرفة على أساس واضح، ومنهج مرتب، ويحاول من وقت لآخر أن يعدل طرقه

وينتقدها. ويدخل فيها الإحصاء والتجربة، إن استطاع، فهو تفكير علمي، وكل دراسة تقوم على هذا التفكير فهي دراسة علمية، وكل حياة ترسم هذا المنهج فهي حياة علمية (محمد خلف الله أحمد، ١٩٤٨).

وفي ضوء أراء عدد من المفكرين والعلماء يخرج أحمد فؤاد باشا بتحديد للخصائص التي إذا ما توافرت في أية معرفة أو أي تفكير كان لدينا ما نسميه بالمعرفة العلمية أو التفكير العلمي. هذه الخصائص هي:

١ ـ دقة الصياغة للمفاهيم العلمية والتعبير عن النتائج بكمياتها أو بكيفياتها بقدر الإمكان.

٢ ـ المنهجية بمعنى استخدام منهج علمي يتفق وطبيعة البحث في موضوع معين أو عدة موضوعات منتظمة في سياق، يهدف الوصول إلى معرفة علمية جديدة يستفيد منها الإنسان لخدمة أغراضه وطموحاته.

٣ ـ الموضوعية وتعني عدم خضوع الحقائق العلمية وسلوك الظواهر الطبيعية لأهواء الباحث وأمانيه الشخصية.

٤ ـ التراكمية والثورية، وهما يشكلان الطابع الديناميكي لتقدم المعرفة العلمية.

٥ ـ التكاملية والنسقية، وهما من الصفات الحديثة التي تتميز بها فروع المعرفة العلمية المعاصرة.

٦ ـ الارتباط باحتياجات المجتمع كلما أمكن، والتأثير بسائر أنواع النشاط الإنساني في نطاق الثقافة السائدة وفي حدود الإمكانيات المتاحة. (أحمد فؤاد باشا، ١٩٨٤).

ولا يسعنا ونحن نتحدث عن ماهية العلم ومفهوم المعرفة أن نغفل الإشارة إلى تعريف مصطلح المعرفة كما حددته ندوة «نحو إستراتيجية ثقافية إسلامية». ومؤدى هذا التعريف أن «**المعرفة هي كل معلوم خضع للوحي أو الحس أو التجربة**».

والندوة بهذا التعريف إنما تنطلق من أصول المعرفة المس تمدة من الوحي الإلهي ومن استقراء السنن والظواهر الكونية، وعدم التسليم والاعتراف بالمفاهيم التي تعتمد على العقل وحده مصدرا للمعرفة.

ولعل قارئا يسأل: هل ثمة من دوافع تكمن وراء تعريف مصطلح العلم، وتحديد العلاقة بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانية هنا؟

بالقطع ثمة علاقة، فالحديث عن توجيه العلوم توجيها إسلاميا يطرح في ذهن القارئ سؤالا حول وضعية كل من العلوم الطبيعية والاجتماعية من حيث الأسئلة ويلزمنا قبل مناقشة هذا السؤال أن نوضح المقصود بأسلمة العلوم.

توجيه العلوم إسلاميا:

من كبرى المشكلات التي يواجهها أي علم تحديد المصطلح. ولقد تتعدد المصطلحات في علم من العلوم إلى الدرجة التي توحي بفروق جوهرية بينها بالرغم من دورانها حول محور واحد والتقائها في نهاية المطاف عند جمهور معين وبشكل واحد من أشكال الأداء. ولقد يتضح مقصودنا هنا عند ضرب المثل، ففي ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مثلا، يواجه القارئ بمصطلح مثل: تعليم العربية لغير الناطقين بها، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، تعليم العربية للأجانب، تعليم العربية لغير العرب، تعليم العربية لغير أهلها، تعليم العربية كلغة ثانية، وغير ذلك من مصطلحات تحمل في ثناياها، عند التأمل الدقيق نجد فروقا إلا أنها عند التطبيق العملي تلتقي، أو تكاد تلتقي، عند تصور واحد، أو تتقارب لأشكال الأداء في تعليم هذه اللغة كلغة أجنبية.

القول يصدق إلى حد كبير على مصطلحات مثل أسلمة العلوم أو إسلامية المعرفة أو التوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف. ولئن أتى كل مصطلح من هذه المصطلحات وأمثالها على فروق دقيقة يمكن ترجمتها إلى تصورات للعمل مختلفة، إلا أنها جميعا عندما تصل إلى آذاننا يصل معها تصور بأن هناك فرقا بين أسلوبين لتناول العلم ومعالجة قضاياه. أحدهما ينتمي إلى الثقافة الإسلامية ويصبغ بصبغته، والآخر ينتمي لغيرها من الثقافات ويصطبغ بصبغتها.

ولقد يتضح المصطلح عند ذكر نماذج من الكتابات التي استخدم فيها. وعلى وجه التحديد ذكر أمثلة لعلوم تصطبغ بالصبغة الإسلامية أو الموجهة إسلاميا، سواء استخدمت مصطلح الأسلمة، أو الإسلامية، أو التوجيه الإسلامي أو غيرها:

١ ـ **الصبغة الإسلامية**: إطار قيمي حضاري شامل للفرد والمجتمع، للفكر والعمل، للتعليم والممارسة، للمعرفة والتنظيم، للراعي والرعية، للدنيا والآخرة، يبتغي بها الإنسان المسلم مرضاة الله سبحانه وتعالى بالحق والعدل والإعمار والإصلاح رضا وسلاما وأمنا ونعيما في الدنيا والآخرة (المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٦).

٢ ـ **إسلامية المعرفة**: إن المعرفة الإسلامية «أو إسلامية المعرفة تعني منهجية إسلامية قوية شاملة تلتزم توجيه الوحي ولا تعطل دور العقل بل تتمثل مقاصد الوحي وقيمه وغاياته، وتدرس وتدرك وتتمثل موضوع اهتمام الوحي وإرشاده، وهو الفرد والمجتمع الإنساني، والبناء والإعمار الحضاري، وما أودع الله في هذه الكائنات والعلاقات من فطرة ومن طبع، وكيف توجه

تلك الطبائع وتتفاعل، وكيف تطوع وتستخدم، وكل ذلك من أجل تفهم هذه الكائنات وعلاقاتها حتى يمكن تسخيرها لتوجيه الإسلام وغاياته». (المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٦).

بينما يعرفها عماد الدين خليل: «بأنها لا تعني فقط الدعوة لتحقيق الوفاق بين معطيات العلوم الإنسانية وبين المطالب الدينية على مستوى التطبيق، وإنما تعني قبل هذا وبعده احتواء كافة الأنشطة المعرفية على المستويين النظري والتطبيقي معا من أجل جعلها تتحقق في دائرة القناعات الإيمانية وتشكل وفق مطالبها وتصوراتها الشاملة أسوة بالعلوم الأخرى». (عماد الدين خليل، ١٩٨٨).

٣ ـ **الصبغة الإسلامية**: «نقصد بها الإطار الفكري العام المشتق أساسا من التصور الإسلامي للمجتمع، وللمتعلم، وللعلم والمعرفة والذي من شأنه أن يوجه الباحثين إلى تفصيل نماذج ومناهج وطرائق معينة في البحث تتلاءم مع مقومات هذه الصبغة وتنسق مع مكوناتها». (كمال عبد الحميد زيتون، ١٩٩٠).

٤ ـ **التأصيل الإسلامي لعلم النفس**: «يقصد به إقامة هذا العلم على أساس التصور الإسلامي للإنسان، وعلى أساس مبادئ الإسلام، وحقائق الشريعة الإسلامية بحيث تصبح موضوعات هذا العلم، وما يتضمنه من مفاهيم ونظريات متفقة مع مبادئ الإسلام، أو على الأقل غير متعارضة معها». (محمد عثمان نجاتي، ١٩٩٠).

٥ ـ **علم اجتماع إسلامي**: «إن المهمة الكبرى لعلم الاجتماع الإسلامي هي قلب التصورات الفكرية والنظريات المنتشرة في أنحاء العالم عن الواقع الاجتماعي وعن الإنسان. هدفه أيضا معالجة القضايا الاجتماعية في العالم من وجهة نظر إسلامية، بالإضافة إلى معالجة المشاكل الخاصة والعامة التي تخص الأمة الإسلامية وهي متعددة». (أحمد المختاري، ١٩٨٥).

٦ ـ **أسلمة المناهج الدراسية**: «يقصد بها أن توضع من حيث أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتعلمها، وعملية تقويمها، في إطار من التصور الإسلامي المستند إلى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، من خلال إعادة نظر شاملة وفورية في جميع المناهج الدراسية لتصحيح ما تتضمنه من مفاهيم وتصورات غير إسلامية دخيلة عليها، ثم وضع المفاهيم والتصورات الصحيحة في قالب

إسلامي وتأكيد الصلة الوثيقة بين العلوم الطبيعية والدين الإسلامي وعدم التناقض بينهما» (أحمد فؤاد باشا ١٩٨٤، نقلا عن أحمد البيلي، ١٤٠٠هـ).

٧ ـ **أسلمة مناهج العلوم**: «يقصد بها وضع مناهج العلوم، من حيث أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتعليمها وعملية تقويمها، في إطار من التصور الإسلامي. وتشتمل عملية الأسلمة هذه على إحدى عمليتين رئيسيتين أو كليهما:

الأولى: هي عملية تصحيح ما تتضمنه مناهج العلوم من مفاهيم وتصورات غير إسلامية، أي لا تتفق مع مبادئ الإسلام. وتوضيح الخطأ في تلك المفاهيم الصحيحة.

الثانية: هي عملية وضع المفاهيم والتصورات التي تتضمنها مناهج العلوم والتي لا تتعارض مع مبادئ الإسلام في قالب إسلامي». (حمدي أبو الفتوح عطيفة، ١٩٨٦).

٨ ـ **النظرة التربوية الإسلامية**: «هي مجموعة الأهداف والتصورات والمفاهيم والأفكار والأحكام والقيم المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، في ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية، وتبريرها اعتبارا من أسسها ومنهجها وأهدافها وغاياتها، وأساليب تحقيقها وتنفيذها» (عبدالرحمن صالح ١٩٩٠).

٩ ـ **الاقتصاد الإسلامي**: يعرفه محمد باقر الصدر بأنه: «المذهب الاقتصادي الذي تتجسد فيه الطريقة الإسلامية في تنظيم الحياة الاقتصادية». بينما يعرفه محمد شوقي الفنجري بأنه: «هو الذي يوجه النشاط الاقتصادي وينظمه وفقا لأصول الإسلام ومبادئه الاقتصادية». (محمد شوقي الفنجري، ١٩٨١).

ولا يتسع المجال لاستعراض تعريفات لعلوم وفروع للمعرفة كثيرة تتبنى التصور الإسلامي، ولكن الذي نخرج به مما سبق ما يلي:

١ ـ إن توجيه العلوم إسلاميا، مفهوم شامل وإطار يتسع لمختلف جوانب الحياة الإنسانية. وليست الأسلمة مقصورة على جانب دون آخر، فهي غاية ينبغي أن يستهدفها العلم سواء ما يتصل منه بالطبيعة، أو ما يتصل بالإنسان. إن الدعوى بقصر الأسلمة، أو التوجه الإسلامي على فروع العلوم الاجتماعية أو الإنسانية بوصفها مجالا لعرض الفلسفات والأيديولوجيات المختلفة هي دعوى باطلة. «إن العلوم الطبيعية والتقنية التي تخضع للتجربة لا تمت

للعقائد بصلة هي دعوى باطلة». «إن الدعوة إلى أسلمة العلوم التي تجوز فيها النظرة الذاتية لا يكون لها معنى ولا جدوى إلا إذا امتدت لتشمل العلوم الطبيعية والرياضية والتطبيقية والتقنية، وباقي العلوم ذات اللغة الموضوعية، وفي هذا التضييق على إسلامية المعرفة خطأ كبير وتجزيء لمنطق التوحيد في الفكر العلمي المعاصر». (أحمد فؤاد باشا، ١٩٩١).

٢ ـ ليس قصارى الجهد، وغاية المنى عند توجيه العلوم إسلاميا مجرد إخضاع الإنتاج العلمي الذي أخرجه غير المسلمين، لمقياس إسلامي، أو إضفاء الصيغة الإسلامية على ما انتهى إليه الغرب من علم وتقنية، إذ إن كلا منهما نتاج اجتماعي، ونبت لبيئة معينة لو استزرع غيرها قد لا يأتي بنفس الثمار كمًا أو جودة.

٣ ـ لم يعد ثمة مجال لتصديق مقولة الفصل بين العلم والدين بحجة أن العلم حقائق مؤقتة نسبية والدين حقائق مطلقة، وإن الدين يريد الفضيلة والعلم يريد المعرفة إنني شخصيا ضد كل من يتعسف في تفسير الآيات والأحاديث ليخرج منها في كل عصر بما يتفق ونتائج البحث العلمي. وهنا نقول مع القائلين بأنه يجب ألا نقيد المطلق (الدين) بالنسبي (العلم). إلا أننا مع ذلك نؤكد على العلاقة العضوية بين العلم والأيديولوجيات والتي سبق تفصيل القول فيها. ومن هذا المنطلق ـ تثبيت مصداقية قول العالمين (روبرت أغروس وجورج سنانيو) في كتابهما القيم «العلم في منظوره الجديد». يقولان: لكل حضارة من الحضارات تصور كوني للعالم. أي نظرة يفهم وفقا لها كل شيء ويقيم. والتصور السائد في حضارة ما هو الذي يحدد معالمها، ويشكل اللحمة بين عناصر معارفها، ويملي منهجيتها، ويوجه ترتيبها، وهذا التصور يشكل إطار الاستزادة من المعرفة والمقياس الذي تقاس به، وتصورنا للعالم هو من الأهمية بحيث لا ندرك أن لدينا تصورا ما، إلا حين نواجه تصورا بديلا. (روبرت، أغروس وجورج ستانسيو، ١٩٨٩).

والإسلام، بلا جدال، ينبغي أن يكون للمجتمعات الإسلامية الإطار المرجعي الذي توجه في ضوئه حركة الحياة والذي تنطلق منه معايير التقويم؛ لأنه حضارة بكل ما يشتمل عليه هذا المصطلح من معان ومتطلبات.

٤ ـ ليس معنى توجيه العلوم إسلاميا التشبث بالماضي لمجرد قدمه، ومحاربة الجديد لمجرد حداثته. فليس كل ما في تراثنا العربي الإسلامي قابلا للنقل على إطلاق، وليس كل ما استحدثته الحضارة المعاصرة شرا ينبغي البعد عنه.

٥ ـ ليس معنى توجيه العلوم إسلاميا الموافقة على وجود ازدواجية، أقرب إلى الانفصام، في شخصية العالم المسلم. فهو يتقبل التكنولوجيا ويستخدمها ولكنه يعجز عن مواكبتها فكرا. رافعا شعارات قد تعوق التنمية أكثر مما تيسر لها.

٦ ـ ليس معنى توجيه العلوم إسلاميا القفز إلى البحث عن الآيات والأحاديث التي تشير لمفاهيم علمية تتغير من عصر إلى عصر، وعلى نفس المستوى يتأبى المصطلح على أن يشمل مجرد إضافة آية قرآنية هنا أو حديث شريف هناك، وكأننا نزين الكتاب.

٧ ـ ليس معنى توجيه العلوم إسلاميا الإغراق في الذاتية، والنظر إلى مفاهيم العلم وحقائقه من زاوية فردية بحتة. إن الدعوة إلى التوجيه الإسلامي للعلوم هي «دعوة إلى تأكيد الموضوعية لا إلى التخلي عنها؛ لأنها دعوة إلى أن يكون إطارها الفلسفي نفسه قائما على حقائق موضوعية. إنها دعوة إلى أن يفكر العالم ويشاهد ويجرب ويستنتج وهو مؤمن بالله، وبأن محمدا رسول الله، وأن القرآن كلام الله؛ لأن هذه نفسها حقائق موضوعية عنده دليل عقلي على صحتها. إنها ليست دعوة اعتقادية. بل هي إيمان يقوم على علم: ﴿فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلاَّ اللَّهُ ... ﴿١٩﴾﴾ [محمد]». (جعفر شيخ إدريس، ١٩٨٨).

٨ ـ ليس معنى توجيه العلوم إسلاميا مجرد إضافة فصل من الكتاب حول الإسلام والعلم الحديث، وبذلك يتحول المفهوم إلى مجرد نص للقراءة يستوي الأمر فيه مع أي نص سواه.

٩ ـ أخيرا: إن توجيه العلوم إسلاميا يعني ممارسة النشاط المعرفي في أوسع معانيه، وفي مختلف فروعه، كشفا وتجميعا وتركيبا وتوصيلا ونشرا من زاوية التصور الإسلامي للكون وحياة الإنسان.

وبضدها تتمايز الأشياء. يعرض علينا محمد المبارك الأسس الفلسفية التي تستند إليها النظريات والمفاهيم الغربية في مختلف فروع المعرفة. أي ما يمكن أن يطلق التوجيه غير الإسلامي للعلوم، وتتلخص هذه الأسس فيما يلي:

- الوجود المعتبر علميا وعقليا هو الكون الحسي المترامي الأطراف أو الطبيعة بتعبير آخر، وكل ما سواه إما أن تنكر هذه الفلسفة وجوده أصلا، وإما أنها ترى إغفاله.

- الاقتصار في الوصول إلى الحقائق نتيجة للتطور السابق على المنهج الحسي التجريبي.
- إنكار وجود الإله الخالق كنتيجة لقصور الوجود الذي أخذت به الفلسفة الغربية.
- إنكار كل طريق للمعرفة غير طريق المنهج الحسي والتجريبي كطريق الوحي والنبوة. (محمد المبارك ١٩٨٠).

ومن الواضح أن توجيه العلوم إسلاميا يعني غير هذا كله.

العلم والمجتمع:

بين العلم والمجتمع علاقة ترتفع فوق مستوى الجدل، وتأتي على أي نقاش ينكرها! فالعلم بقدر ما هو نبت لمجتمع معين فهو قوة دافعة له ومقوّم أساسي من مقومات تشكيله على صورة معينة.

ولهذه العلاقة في رأينا طرفان: يختص أحدهما بالعلاقة بين العلم والأيديولوچيا ويختص ثانيهما بالعلاقة بين العلم والظروف الفيزيقية المحيطة به.

ولنبدأ بالنظر في الطرف الأول للقضية، وذلك بطرح سؤال هو: إلى أي مدى يمكن أن يكون العلم حياديا، أي بمعزل عن السياق الثقافي الذي ينشأ أو يستخدم فيه؟ يطرح بعض المفكرين المقولة الآتية: ينبغي أن ينفصل البحث عن المعرفة عن أي نشاط آخر قد يؤثر على موضوعية العلم، حتى لا يتحمل العلماء مسؤوليات اجتماعية وأخلاقية لا يرحبون بتحملها خوفا على موضوعيتهم! إن الظروف التي يمر بها المجتمع العالمي المعاصر، والتي يساء فيها تطبيق نتائج العلم، دفعت إلى رفع شعار حيادية العلم. وفي الأمر، كما نرى، خلط بيّن.

فعطاء العلم قد استخدم دوما للخير والشر معا، ومسئولية الاختيار بينهما في رأينا ليست مسؤولية رجل العلم. والاستخدام الشرير لتطبيقات العلم ليس أمرا كامنا في مفاهيم العلم نفسه قدر ما يرجع إلى الإطار الأيديولوچي الذي يستخدم فيه.

إن ثقافة المجتمع وقيمه وفلسفته في الحياة، وتصوره للإنسان والكون ولرسالة الإنسان في الحياة، وغايته لا تؤثر فقط في توجيه العالم إلى اختيار موضوعات البحث. وإنما تؤثر أيضا في تحليل بياناته وتفسير نتائجه. بل في صميم منهجية وإعداد أدواته أحيانا.

من هنا تظهر الحاجة دوما إلى البحث في الخلفيات الأيديولوچية للعلم. ويقصد بالبحث عن الخلفيات الأيديولوچية للعلم «البحث في الشروط التي أدت بالعلماء في

فترة معينة وبصدد موضوع بعينه إلى إنتاج حقيقة ما وإلى الاعتقاد بأنها حقيقة، وإن الباحث عن الخلفيات الأيديولوجية يصبح في هذه الحالة أقرب إلى إدراك نسبة الحقيقة من العالم الذي يكون قد أنتجها» (محمد وقيدي، ١٩٨٣).

ويستمر محمد وقيدي لإبراز العلاقة بين الأيديولوچية والعلم، فيعرض للسمات الأيديولوچية للعلوم الاجتماعية الاستعمارية، ويلخصها في عدة مظاهر هي:

١ ـ إن العلوم الاجتماعية الاستعمارية، استمرار للأبحاث الاجتماعية الغربية التي بدأت مع علم الاجتماع عند كونت. إذ دعا كونت إلى دراسة الظواهر المجتمعية في المجتمعات الأقل تقدما.

٢ ـ تظهر السمة الأيديولوچية للعلوم الاجتماعية الاستعمارية في ارتباطها بالأهداف العلمية للحركة الاستعمارية، وتهدف السلطة الاستعمارية إلى أن تجعل ظاهرة الاستعمار مقبولة من طرف من هم موضع لها.

٣ ـ تبرز السمة الأيديولوچية للعلوم الاجتماعية الاستعمارية في موقفها من ظاهرة الاستعمار. فإن تلك العلوم لا تصنع أبدا هذه الظاهرة موضوع سؤال وإن اتجاه البحث يسير في طريق البحث عن السبل التي تضمن استمرار هذه الظاهرة.

وفي ضوء هذا يتحقق أمامنا أن من الخطورة بمكان استيراد نظريات علمية ظهرت في مجتمعات تتباين أيديولوچياتها عنا تماما. وذلك أنها تعكس مواقف أيديولوچية أو فلسفة أو قيمة معينة تنتمي إلى حضارة أو مجتمعات دون سواها! وليس الأمر مقصورا على العلوم الاجتماعية وحدها، وإنما يمتد إلى العلوم الطبيعية أيضا. والتقنية الحديثة نفسها إن هي إلا نتاج لنظم الأفكار العلمية والفلسفية التي تعد مكونات أساسية في تكون العقل الحديث. من هنا نؤيد القول بأن نقل هذه النظم التقنية لا يمكن أقلمتها إلا من خلال عمليات تجديد عميق للبنى الفكرية والقيمية السائدة في المجتمع الإسلامي المعاصر بما يجعله مستعدا لقبول مستجدات العصر والتعامل معها.

هما إذن وجهان لعملة واحدة. وجه منها يختص بالتوجّه الإسلامي للعلوم بينما يختص الآخر بتحديث العقل المسلم المعاصر نفسه حتى يواكب حركة العلم الحديث. فلا نتصور بالأفكار قبول المجتمع الإسلامي للتقنية الغربية مع الحفاظ في الوقت نفسه على بعض الأنساق القيمية والفكرية والتراثية دون أي تطور.

هذا عن الطرف الأول للقضية وهو العلاقة بين العلم والأيديولوچيا، فماذا عن الطرف الثاني لقضية العلم والمجتمع، نقصد العلاقة بين العلم والظروف الفيزيقية المحيطة به؟.

بإيجاز شديد نقول: إن كل نشاط علمي لا تتوافق مكوناته ولا يتفاعل مع بيئته المحيطة به، ويملك القدرة على التحكم الذاتي يكون مآله الفشل! بل إنه ما دام المشروع التنموي «لم يصنعه المجتمع فإنه لا بد وأن يتحول إلى معوق يقمع العملية الحضارية في إعادة إنتاج عوامل التنمية التاريخية المتفاعلة مع ظروف المجتمع النامي وتطلعاته الخاص به. ويتبين من البحوث التي أنجزت حول العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي أن عدم توافق مكونات النشاط العلمي مع بيئته المحيطة يحكم على ذلك النشاط بأن يظل هامشيا مغتربا عديم الجدوى». (سالم ياقوت، ١٩٩٠).

ولعل هذا ما حدا بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن تنص في إستراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي على أنه لا يمتلك العلم بالاستعداد والاستعارة أو النقل والشراء بل بالجهد، باستنباته وتوطينه. وتوظيفه، آخذا بعين الاعتبار الحاجات البيئية المجتمعية المحلية مع امتلاك القدرة على صياغة سياسات علمية وتقنية وطنية. فالعلم والتكنولوجيا بعد منظومي بنيوي من حيث إنهما يتفاعلان مع بيئة محيطة، ومقياس نموهما هو مستوى التحكم الذاتي الذي تحرزه تلك البيئة.

العلاقة بين العلم والمجتمع بطرفيهما السابقين يسوغان، بلا ريب، طرح التوجيه الإسلامي للعلوم شعارا لتلتقي تحته جهود المفكرين والعلماء والباحثين في مختلف بلاد المجتمع الإسلامي المعاصر.

معوقات توجيه العلوم إسلاميا:

تختلف أنواع هذه المعوقات ومصادرها. فمنها ما يعزى إلى المناخ العام في المجتمع. سياسيا أو اجتماعيا أو ثقافيا. ومنها ما يعزى إلى النظام التعليمي، ومنها ما يعزى إلى الباحثين أنفسهم. وفيما يلي عرض لما نراه من معوقات أمام توجيه العلوم توجيها إسلاميا.

(١) الإحساس بغربية العلم:

إن من أخطر ما يشيع بين بعض المفكرين والباحثين المسلمين هو أن فكر الأمم الغربية المتقدمة هو الأصلح دوما؛ انطلاقا من صلاحية التكنولوجيا المستوردة منها وقدرتها على الوفاء بمطالب الإنسان المعاصر. ولقد أدى مثل هذا الظن وذلك الاعتقاد إلى الإحساس الداخلي بالتبعية لفكر هذه الأمم - عسى أن ينتهي بنا الأمر إلى ما انتهى بهم إليه.

إن الظاهرة التي سجلها بعض المفكرين هي أن الاعتقـاد في غربية العلم قد تحول على صعيد التصـور إلى قناعة ترسخت في عقول المثقفين العرب أنفـسهم، وكذا عقول الساسة وأصحاب القرار عندنا.

ويوضح رشـدي راشـد أن الاتفـاق على غـربيـة العلم منشـأ وتطورا هو وليـد أيديولوچية القـرن التاسع عشر، وأن من الممكن حـصر مظاهر هذا الاتفاق أو الاعـتقاد فيما يلي:

١ ـ إن العلم غربي المنشأ وغربي الارتقـاء، وتعني كلمة «الغرب» هنا غرب أوربا وأمريكا.

٢ ـ إن الثورة العلميـة الأولى تمت في عصر النهضة بعد فـترة سادها الظلام وأن هذه الثورة ظهرت مع كوبر نيكوس في الفلك وغاليلو في الميكانيكا وفيت ثم ديكارت في الرياضيات. ومع وليم هارفي في علم الحياة.

٣ ـ في هذه الفترة وحدها فحسب، ظهر المنهج التجريبي وسيلة للبرهان.

٤ ـ إن صح أن للعلم العـربي قيـمة مـا فهي ترتكز أسـاسا في نقله للنـصوص اليونانيـة التي فقدت أصول بعـضها وبقيت ترجـمتها العربـية وحدها. وإن اعترف لبعـض العلماء العرب بشيء من الفضل فهو أنهم كـانوا حراسا أمناء لمتحف العلم اليوناني.

٥ ـ إن معظم ما قدمـه العلم العربي من مآثر ظل دفين المخطوطات ولم يؤثر قط في تاريخ العلم على مر العصور! (رشدي راشد، ١٩٨٥).

ولقد يعذر المسـتشرق عند طرح هذه المغالطات، ولكن الـذي لا يعذر هو العالم العربي المسلم الذي تنال منه هذه المغالطات فيمـتلكه الإحساس بالإعجاب المطلق بالعلم الغربي والـشك في قدرته هو على العطاء ومـواجهـة الرأي بالرأي والحقيـقة بالحـقيـقة والتجربة العلمية بتجربة مثلها.

إن الثقـة بالنفس من أولى مقـومات النجـاح، ومن أكثر العـوامل رفعـا لقدرات الابتكار وتشجيـعا على الإبداع في مختلف مجالات الـعلم. ومن دواعي الثقة بالنفس الثقة بالتراث، والتقدير لدور أسلافه في بعث الحضارة.

ولقد أسفر هـذا الاعتقاد في غربية العلم عن ظواهر تشـيع الآن في ساحة الفكر العربي الإسلامي وفي ميدان البحث العلمي في مجتمعنا، منها:

١ ـ الميل إلى الكسل العقلي وإيثار السـلامة في مواجهة تحديات العـصر والتفكير في حل مشكلاته انتظارا لما تسفر عنه جهود الغرب في ذلك!

٢ ـ تصدي العلماء المفكرين الذي ن يمتلكون القدرة على متابعة حركة العلم الحديث في الغرب ممن ينتمون إلى أقليات غير مسلمة أو من ضعيفي الانتماء إلى الإسلام، تصدي هؤلاء لتوجيه الثقافة في مجتمعاتنا وجهة تبعدها عن الإسلام خوفا من سيطرة مفاهيمه.

٣ ـ خلق نوع من الانفصام بين ذوي الثقافة العلمية الغربية ممن درسوا بالخارج ومن ذوي الثقافة الأدبية، ويفسر أسامة أمين الخولي، سبب هذا الانفصام بأن: «العلم أتي لنا من الخارج وبقي القدر الأكثر بلغته الأصلية فانصرف طالبوه عن لغتهم وثقافاتهم إلى لغة وثقافة غربية يتبادل فيها كل من رجل العلم والفنان والأديب نظرات التعالي والازدراء للطرف الآخر. وانغلق كل قطاع على نفسه متجاهلا وجود الآخرين. يحيا حياة مشوهة ناقصة غير متكاملة تركت العلميين في غالبيتهم مؤمنين بغربية العلم مقطوعي الصلة عن جذورهم الثقافية والحضارية، ضعيفي الارتباط والدراية حتى بأصول تلك الثقافات الأجنبية التي تأثروا بها. بينما المثقفون من غير رجال العلم يعيشون في عزلة عما يجري في دنيا العلوم والتكنولوچيا لا يعرفون شيئا تقريبا عما يجري فيها ولا يقدرون وقعه وأثره في حياتهم وحياة الناس تقديرا سليما. فهم أما ينبهرون بها بشكل ساذج، أو ينصرفون عنها بصورة لاعقلانية». (أسامة أمين الخولي، ١٩٨٥).

٤ ـ تنمية الإحساس لدى المسلم المعاصر بقيمة التغريب واستعداده لتقبله، ويوضح محمد المبارك المقصود بالتغريب هنا بقوله: «نقل المسلمين من العقلية الإسلامية إلى العقلية الغربية خلال فترة من الزمن. وهي عملية ذات شقين: سلبي بإفقاد المسلمين ذاتيتهم وإبعاد المفاهيم والعادات الإسلامية عنهم، وإبعادهم عنها. وإيجابي، وذلك بملء الفراغ الحادث بالفكر الغربي والعادات الغربية. (محمد المبارك ١٩٨٠).

إن الظاهرة التي لا تخطئها العين هي رواج شعارات الفكر الغربي في أنحاء المجتمع الإسلامي المعاصر. واحتل أصحابها مراكز إصدار القرار حتى بدأ ذوو الاتجاه الإسلامي يشعرون باغتراب في بلادهم! فضلا عن تسلل هذا كله إلى التعليم مما سيرد الحديث التفصيلي عنه بعد ذلك.

(٢) الهوية الإسلامية في التعليم:

إن للمجتمعات الإسلامية، على تباين ثقافاتها المحلية، بما في ذلك لغاتها وعاداتها وتقاليدها وظروفها الزمانية والمكانية ذاتية ثقافية متميزة تجمع بين المسلمين في مختلف بقاع الأرض وعلى امتداد الزمان.

وفي دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية. تعرف اليونسكو الذاتية الثقافية بأنها: «الطريقة التي تظهر فيها أنفسنا في ذات كلية حيث ترى انطباعاتنا الخاصة بصفة مستمرة مما يمكننا من بناء شخصيات من خلال التعليم والتعبير عنها في العمل الذي يؤثر بدوره في العالم الذي نحيا فيه. وعلى الرغم من أن الذاتية الثقافية لا تتأكد بالضرورة على هذا المنوال. وعلى الرغم من أن أشكالها وتكويناتها قد تكون غير واضحة. إلا أنها تعد بالنسبة لكل منا كأفراد نوعا من المعادلة الأساسية التي تفرز بطريقة إيجابية أو سلبية الطريقة التي ننتسب بها إلى جماعاتنا والى العالم بصفة عام». (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٠).

والحديث عن الذاتية الثقافية هو حديث عن الهوية. ويعرف محمد عمارة الهوية بالنسبة للحضارة بأنها : «الصفات الجوهرية التي تميزها عن غيرها من الشخصيات الثورية الحضارية. إنها (البصمة) الممثلة للقدر الثابت والجوهري المشترك من السمات العامة التي تميز شخصا ما عن غيره أو قومية عن غيرها، أو حضارة عن غيرها من الحضارات. إنها هي النواة، وهي الجوهرة، (محمد عمارة، ١٩٨٦).

وفي معرض حديثه عن هوية المجتمع الإسلامي المعاصر يقول محمد عمارة: «إن الإسلام منذ أن تدينت به أغلبية هذه الأمة قد أصبح هو الهوية الممثلة لأصالة ثقافة هذه الأمة. فهو الذي طبع ويطبع، وصبغ ويصبغ ثقافتها بطابعه وصبغته، فعاداتنا وتقاليدنا، وآدابها وفنونها، وسائر علومها الإنسانية، في السياسة والاقتصاد والاجتماع، وفلسفة علومها الطبيعية والتجريبية ونظرتها للكون، وللذات وللآخرة، وتصوراتها لمكانة الإنسان في هذا الكون، من أين أتى؟ وحكمة هذا الوجود وغايته؟ كل ذلك، وما ماثله، قد انطبع بطابع الإسلام واصطبغ بصبغته. حتى لنستطيع أن نقول، ونحن مطمئنون كل الاطمئنان: إن ثقافتنا ثقافة إسلامية، وإن معيار الدخول والخروج في ميدان ثقافتنا والقبول والرفض منها هو المعيار الإسلامي. (محمد عمارة، ١٩٩٠).

ولعل سائلا يسأل:

١ ـ ما موقع الهوية الإسلامية من الهوية القومية لشعوب المجتمع الإسلامي المعاصر؟ بمعنى آخر ما الفرق بين الثقافة الإسلامية، والثقافات الإقليمية للشعوب المسلمة؟

٢ ـ إلى أي مدى تسهم مناهج التعليم والكتب المدرسية في تنمية الإحساس بالهوية الإسلامية؟

بالنسبة للسؤال الأول والخاص بالعلاقة بين الثقافتين الإسلامية والقومية، يمكن توضيح الفرق بينهما كالتالي:

١ ـ مصدر الثقافة القومية للمجتمع، تراثه وحضارته. بينما مصدر الثقافة الإسلامية كتاب الله، وسنة رسوله ﷺ.

٢ ـ الثقافة القومية محلية تقتصر على شعب في منطقة معينة، بينما الثقافة الإسلامية عالمية، هي كالمظلة التي تنضوي تحتها كافة شعوب المجتمع الإسلامي.

٣ ـ الثقافة القومية وصفية تقتصر على رصد ما هو قائم أيا كان مصدره تراثا أم معاصرة، بينما الثقافة الإسلامية معيارية توضح لنا ما ينبغي أن يكون، إنها المحك المرجعي الذي ينبغي أن تعود إليه الثقافات القومية في تقويم السلوك.

٤ ـ الثقافة القومية متغيرة من عصر إلى عصر، ومن مكان لآخر في الإقليم نفسه، بينما نجد المبادئ العامة والأسس والمفاهيم الإسلامية ثابتة منذ أربعة عشر قرنا، وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. ولا مجال للتغير إلا في حدود التطبيقات التي تفرضها طبيعة العصر وخصائص المجتمع.

٥ ـ قد تشتمل الثقافات القومية على بعض العناصر الجاهلية في أشكال التعامل أو أنماط السلوك بين الفرد ونفسه، أو الفرد والمجتمع، أو الفرد وربه. . . ولكن الثقافة الإسلامية ترفض كل أشكال الجاهلية أيًا كانت أسماؤها أو مسمياتها.

٦ ـ تتباين أسباب التقدير للأفراد وتكريمهم في الثقافات القومية. فقد تكون سلطة أو جاها، أو مالا، أو نسبا، أو غيرها. ولكن أسباب التقدير والتكريم للأفراد في الثقافة الإسلامية تنحصر في كلمة واحدة هي التقوى، بما تستلزمه هذه الكلمة من أشكال للأداء تميز أصحابها.

٧ ـ يقبل أفراد المجتمعات الإسلامية ثقافتهم الإقليمية للاعتزاز القومي، بينما يقبل هؤلاء الأفراد أنفسهم الثقافة الإسلامية للاعتزاز الديني.

يبقى الحديث عن السؤال الثاني والخاص بموقع الهوية الإسلامية من مناهج التعليم والكتب الدراسية.

أحسب أن مثل هذا الموضوع كان، وينبغي أن يكون، مجالا لدراسات وبحوث في دول العالم الإسلامي. ولا نملك في هذا الإطار إلا أن نتحدث عما أجري في مصر من دراسات مماثلة.

قام إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي. بإعداد رسالة للدكتوراه حول التعليم وبث الهوية القومية في مصر، وقام في سبيل ذلك بتحليل مضمون الكتب الدراسية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي في مصر (وعدد سنواته ثماني سنوات من الصف الأول

الابتدائي إلى الثالث الإعدادي). وذلك في كل من كتب اللغة العربية، بما في ذلك الكتاب ذو الموضوع الواحد، وكتب المواد الاجتماعية، التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والوطنية. ولقد قارن الباحث بين الكتب المقررة عام ٨٠/ ١٩٨١، وتلك المقررة عام ٩٠/ ١٩٩١م، أي بعد عقد من الزمان وانتهى إلى ما يلي فيما يخص كتب المواد الاجتماعية ٩٠/ ١٩٩١م:

● جاءت فئة التوجه المصري في المقدمة، ثم التوجه العربي، ثم التوجه الإسلامي وكانت النسب كالتالي:

١ - وحدة العنوان (المصري ٧١,٤ ٪، العربي ١٤,٣ ٪، الإسلامي ١٤,٣٪).

٢ - وحدة الموضوع (المصري ٦٧,٦ ٪، العربي ١٨,٩ ٪، الإسلامي ٨,١ ٪).

٣ - وحدة الكلمة (المصري ٥٤,٢ ٪، العربي ٢٨,١ ٪، الإسلامي ٧,٧١٪).

٤ - وحدة العبارة (المصري ٦٣,٦ ٪، العربي ٢٥,٩ ٪، الإسلامي ١٠,٥٪).

٥ - وحدة الخرائط (المصري ٦٠,٩ ٪، العربي ١٢,٥ ٪، الإسلامي ٦,٧ ٪).

ويلاحظ من خلال المقارنة بين الكتب على مدى السنوات العشر تراجع التوجه الإسلامي في بعض الكتب المقررة. وثباته أحيانا في الوقت الذي ترتفع فيه نسبة التوجه المصري، والعربي أحيانا ! بينما يلاحظ ارتفاع التوجه الإسلامي في كتب القراءة في بعض السنوات.

أما من حيث المقارنة بين الكتب جميعها، وعلى مدى هذا العقد من الزمان فقد انتهى الباحث إلى ما يلي:

١ - إن الهوية الإسلامية أو التوجه الإسلامي برز في تحليل مضمون مناهج عام ٩٠/ ١٩٩١م، أكثر من نسبة عام ٨٠/ ١٩٨١، وفاقت التوجه المصري والعربي في كثير من وحدات التحليل.

٢ - إن هناك توازنا عاما بين التوجهات المختلفة للهوية في مناهج التعليم الأساسي في مصر بالتركيز على الهوية المصرية، وهي الهوية الوطنية في المقام الأول، ثم يتلوها الحرص على تو كيد الهوية القومية العربية بعد ذلك، ثم الحرص على إبراز الهوية الإسلامية لجميع الطلاب. (إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، ص ٣٦٨، ١٩٩١).

هناك إذن تذبذب في التوجهات المصرية والقومية والإسلامية في الكتب المدرسية المقررة على مدى عشر سنوات في مصر.

ولا يخفى على القارئ أن هذا ما يتصل بالمناهج والكتب، أما ما يتصل بالممارسة الفعلية، والأداء الحقيقي للمعلمين بين جدران المدرسة فهو أمر آخر. وهذا ما سوف نعرض له عند حديثنا عن التربية الدينية الإسلامية، الأمر الذي نكاد نجزم به هو أن المناخ العام السائد في معاهدنا التعليمية يطرح عدة تساؤلات عن الحديث عن دور التعليم في بث الهوية الإسلامية!

ولا يخفى ما لهذا، بالطبع، من دور في ضعف القدرة على توجه العلوم إسلاميا عند الباحثين والمفكرين المتخرجين في مثل هذه المعاهد.

(٣) الجهل بالتراث:

في دراسته السابق الإشارة إليها يقول أسامة أمين الخولي: «إن رجل العلم العربي يعرف عن تاريخ العلوم في أوربا وعن مشاهير علمائها أضعاف ما يعرفه عن نظرائهم العرب أو عن إسهاماتهم في تطوير المعارف العلمية على مر التاريخ».

هذه ظاهرة لا يخطئها المشتغل بحركة البحث العلمي في الوطن العربي. وأسباب هذه الظاهرة كثيرة لعل من أهمها قصور المؤسسات التعليمية والإعلامية في تعريفنا بتراثنا العربي الإسلامي الثري.

إن دراسة تستخدم أسلوب تحليل المحتوى لكتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والعلوم والرياضيات في مختلف المراحل التعليمية سوف تكشف عن مدى القصور في هذا الجانب.

وليس الأمر مقصورا على ذكر موضوع قراءة عن جابر بن حيان، أو الخوارزمي، أو ابن سينا.. أو غيرهم مثلا، ولكنه يتعدى هذا إلى الغوص في أعماق هؤلاء العمالقة مشاعل العلم للإنسانية كلها، والنظر في إنجازاتهم سواء من حيث منهجياتها أو من حيث نتائجها، وذلك بشكل مبسط في مراحل التعليم العام تاركين مجال التخصص والتعمق في هذا للدراسة الجامعية كل في تخصصه.

يضاف إلى هذا بالطبع، ما نلمسه من قصور في أجهزة الثقافة والإعلام من حيث تعريف الإنسان العربي بتراثه، والقصور في هذا المجال لا يقف عند مجرد بناء شخصية جاهلة بتاريخها، غير ملمّة بتراثها، وإنما يتعدى أثره إلى ما هو أخطر من ذلك، وهو بناء شخصيات تعزف عزوفا واضحا عن هذا التراث، وتنفصم العرى في حياتهم بين

ماض تليد وحاضر مريض. بل قد يتكون لدى بعضهم اتجاه سلبي نحو التراث يغذيه ضآلة ما يقدم له منه، في مقابل كثرة ما يقدم له من حضارة الغرب في ماضيه وحاضره.

وأنّى لعقلية تجهل تراثها الإسلامي بالقدرة على توجيه العلوم إسلاميا!

(٤) المناخ العام:

يقصد بذلك الظروف السياسية والاجتماعية التي تحيط بالبحث العلمي. ومن المعروف أن الإبداع يستلزم توافر بيئة مضيافة تتقبل الجديد وتشجع عليه. ولا تتوافر هذه البيئة إلا في جو ديمقراطي صحيح يسمح له بالتفكير الحر وتشجع على تطبيق نتائج البحث التي تهدف إلى تحسين وضع الإنسان.

في هذا الإطار، تلعب توجيهات السلطة دورا كبيرا في حركة البحث العلمي وتوجيه مسارها.

إن السلطة السياسية التي تفرض على المفكرين مسايرتها، وتحارب من ثمّ كلّ من يختلف معها، أو يعارض توجهاتها، لهي كفيلة بأن تنشئ مجتمعا يمتلئ بالنفاق الذي يتفنن الباحثون والمفكرون فيه في تزييف الواقع. وفي توجيه حركة البحث بما يتمشى مع تيار هذه السلطة لا عن اقتناع بهذه الحركة قدر ما هو عن خوف من بطش السلطة، أو عن ترقب خير منها.

ولقد عانت الحركة الإسلامية في بعض المجتمعات الإسلامية بشكل عام من صنوف المعاناة ما كان كفيلا بأن تقتل في نفوس الباحثين القدرة بل حتى الرغبة في توجيه العلوم إسلاميا.

والقول نفسه يصدق على الظروف الاجتماعية المحيطة بالبحث العلمي، إن توجيه العلوم يتم في إطار أيديولوجية المجتمع والمناخ العام السائد فيه سواء من حيث الوعي الاجتماعي بالعلم، أم من حيث القيم العامة السائدة، بل من حيث نمط الشخصية القومية بشكل عام. إن العلم لا يعدو أن يكون سوقا يضم بائعا ومشتريا وبضاعة يتداولونها. فإن وجد البائع مشترين نشط في إنتاج بضاعته والعكس صحيح، إن التوجيهات العامة السائدة بين الجمهور ذات أثر بلا شك على حركة البحث العلمي، وبالتالي على توجيه العلوم.

(٥) غياب الوعي الاجتماعي بالعلم والإبداع:

من أولى الأسباب التي تكمن وراء العجز عن توجيه العلوم توجيها إسلاميا، غياب الوعي الاجتماعي بالعلم كقيمة. إن النشاط العلمي لا يتم في فراغ، ولا يمارس

في بيئة افتراضية يتخيلهـا كل باحث على حدة. إن التربية العلمية التي يتلقاها الفرد في مـختلف مـراحل حـياته ذات أثـر بلا ريب في إعـداده للبـحث العلمي بعـد ذلك. وللمؤسـسات الاجتمـاعية في ذلك دور كبـير بدءا من الأسرة ومرورا بالمؤسـسات التي يتصل الفرد بـها. في البيت يتكون الطفل القارئ ويتكون الطفل الـباحث. إذ إن البيت هو النافـذة التي يطل الطفل من خـلالها على العـالم والمنبع الذي يتـشرب منه القـيم، والمصدر الذي تتكون فيـه الاتجاهات وأنماط التفكير. وللتنشئـة الأسرية بلا جدال دورها في صنع الإنسان.

وإلى حد كبـير، يصدق القول على المؤسسـات الاجتماعيـة الأخرى التي ينتمي الفرد إليها.

وفي دراسة حول الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، ينتهي سعد الدين إبراهيم إلى مـجموعـة من النتائـج التي تصور حـجم المشكلة التي نعاني منهـا في هذا الخصوص. ومن أهم ما ذكره الكاتب ما يلي:

١ ـ أن الأسرة العـربية بشكـلها ووظائفـها التقلـيدية، تمثل في مـعظم سمـاتها وأساليبـها التنشئة عامل مصـادرة وإهدار لمعظم هذه المادة الخام (ذوي الذكاء العالي).

٢ ـ أن معظم المؤسسات الاجت ماعية الأخرى (غير الأسرة) بوضعها الحالي هي أيضا عـامل مصادرة وإهدار لمعظم مـا يتسـرب إليها من عناصـر بشرية ذات قدرات إبداعية.

٣ ـ أن هناك قلة قليلة من ذوي القدرات الإبداعية، مع ذلك، يفلتون أو يتسربون من الشـبكة الاجتـماعـية والمجتـمعـية التي تصـادر على نمو أصحـاب هذه القدرات.

٤ ـ أن القلة القليلة التي تفلت من هذه الشبكة. تتوجه في معظمها إلى مجالات الإبداع الأدبي والفني، حـيث لا تتطلب هذه المجـالات إطارات مؤسـسيـة خارقة للعادة. ويندر أن تتـجه إلى المجالات العلمية، وإذا اتجه بعـضها قرب هذه المجالات، فـإن اختيـاراته تكون غالبا في مـيادين علميـة تطبيقـية ذات مـردود مادي وأدبي مـجز، مـثل الطب والهندسـة. (سعـد الدين إبراهيم، ١٩٨٥).

٥ ـ البيئـة المحيطة إذن، لا تشجع على العمل العلمـي أو الإبداع بمختلف صوره وأشكاله فإذا أضفنا إلى ذلك النظرة الاجتمـاعية الدونية التي بدأت تسود بين أفراد المجتمع للعمل والمشتغلين به لأدركنا بعض عوامل الإحباط التي تصيب

الباحثين والعلماء في مثل هذا المحيط. لم يعد التعليم، بكل أسف، مصدر ثراء وينمي الإحساس بهذا عند جمهور الناس، وما يشهده المجتمع من بطالة متفشية بين الحاصلين على مؤهلات جامعية في تخصصات علمية دقيقة!

(٦) نمط التفكير العربي:

تتكون لكل شعب مجموعة من الصفات التي تميز أنماط التفكير عنده عن غيره من الشعوب الأخرى. وتتكون من هذه الصفات ببطء، وفي ضوء خصائص الثقافة السائدة فيه. من هنا جاء إطلاق مصطلح مثل العقل العربي ليدل على أنماط التفكير تميز الشعب العربي على تباين دوله.

ويعرض مصطفى التبر لخصائص العقل العربي من خلال عرض المراحل التي مر بها كالتالي:

- مر نمط التفكير العربي بمراحل مختلفة من بينها مراحل تأخر فيها الجانب العقلاني وتقهقر تاركا المجال لجوانب غير عقلانية، ونمط التفكير العربي الذي ساد خلال الفترة التي سبقت مباشرة زمن دخول العرب إلى العصر الحديث تميز بصفات أبعدته عن الواقعية وعن المنهج العلمي، أهم هذه الصفات ارتباط المعرفة بالمراكز الاجتماعية العليا، وتقديس النص، والاعتماد على الحفظ، وتأكيد الموافقة. فساد نتيجة لهذا، الخطاب اللاحواري. وهذا خطاب يضطهد الشكل والنقاش، ولا يسمح بتطوير الرأي الخاص، ويحد من حركة المتعلم فينحصر دوره بالاستقبال والمحافظة بأمانة على المعلومات التي استقبلها. (مصطفى عمر التبر، ١٩٨٨).

ولقد نتفق مع الكاتب في بعض ما قال ولقد نختلف معه، ومع ذلك تبقى الحقيقة القائلة بأن «تعلم قواعد المنهج الذي يوصل إلى المعرفة العلمية واكتساب القدرة على تفسير نتائجها وتطبيق هذه النتائج في مواقف الحياة المختلفة. كلها ممكنة عدا أنها مع ذلك تتباين من فرد إلى آخر بتباين أنماط التفكير المسيطرة عليهم».

إن الفرد الذي تعود على الانقياد لغيره فكرا وسلوكا، والتسليم المطلق بما يصدر عن هذا الغير دون أن يكون للفرد نفسه حق التعبير عن رأيه، والعجز عن إجراء حوار مفتوح، مثل هذا الفرد في رأينا يعجز عن أن تكون له رؤية في توجيه العلوم وجهة معينة. إنه ينتظر فتات الموائد الفكرية ليقتات منها!

ولقد لا نجاوز الواقع أو نتزيد على الحقيقة حين نربط بين غياب الاستشارة في حياتنا والعجز عن التوجه الإسلامي للعلوم، إن الشورى ليست مجرد مبدأ دستوري تفرضه الشريعة الإسلامية الغراء، ولكنها، إلى ذلك، مبدأ تربوي تحرص هذه الشريعة

على تدريب الناس عليه، إنهـا تعني بتربية كل مسلم على أن يطلب المشـورة من غيره، ومناقشة الآراء بحرية كاملة، وعلى أن يقدم هو نفسه المشورة أمينة خالصه لمن يطلبها.

ولا يمكن، بالطبع، ممارسة الاسـتشارة إلا إذا كان من يسـتشار يتمـتع بحرية في إبداء الرأي.

فإذا انتقلنا إلى العـلاقة بين هذا كله، وبين توجيه العلوم إسلامـيا، قلنا بأن صبغ العلوم بصبـغة أيديولوجيـة معينة يسـتلزم قدرا واسعـا من تبادل الرأي سـواء من حيث مبادئ العمل أو أسـاليب التطبيق وخطوات التنفيذ. وتبادل الرأي يعنـي فتح الباب أمام الاستشارة.

ولئن كان غياب الاستشـارة بين رجال العلم وأصحاب القرار لا يلزم إبطال القرار من مصدره مـا دام في نطاق سلطته، إلا أنه يحرم المجـال من ثراء في الفكر، ويعرض التجارب لمخاطرات يحالفها أو يجانبها الصواب.

(٧) الازدواجية في حياتنا:

يعاني مـجتمـعنا، بشكل عام، من ازدواجـية في أشيـاء كثيـرة، في الفكر، في التعليم، في العـمل، في العلاقات الاجتمـاعية، بل في العلاقـات السياسيـة أحيانا.. وللازدواجية آثار خطيرة في حياتنا، إذ توجد انفصـاما في المجتمع يهد من فاعليته ومن قوى التماسك فيه. إن أية قوة يتحـول حسابها إلى صفر إذا شقت نصفين، ووضع بين مقداريها علامة الطرح لا علامـة الجمع. وبمعنى آخر، تنمحي أية قوة إذا جزئت وأثير الصراع بين بعضها البعض فينطرح بعضهـا من بعض بقدر ما تكون القوتان المتصارعتان متكافئتين. وفي حدود التكافؤ بين الأجزاء المتصارعة (طارق البشري، ١٩٨٧).

ومظاهر هذه الازدواجية في حياتنا كثيرة، منها على سبيل المثال لا الحصر:

١ ـ **ازدواجية في التعليم:** فهناك تعليم ديني وتعليم مدني، ومن شأن الازدواجية أن أبعدت كثيرا من شباب الأمة الكفء عن الدراسة الدقيقة للإسلام والتشبع بروح العقيدة والتخصص في الدراسة الدينية.

٢ ـ **ازدواجية في التـفكير:** حيث ينادي بعض المشتغلين بـالعلم بالتمسك بأحدث النظريات العلمـية مع تخلف في منهـجيـة التفكير عـندهم، وغلبة التـفكير الخرافي على بعضهم.

٣ ـ **ازدواجيـة بين الموروث والوافد:** من المؤسسات والنظم والأفـكار والقيم مثل تلك التي نجدها فـي أساليب التعـامل الاقتصـادي حيث يسود المجـتمع نظم

للمعاملات تستمد شرعيتها من المجتمعات الغربية التي ظهرت فيها، في الوقت الذي يسود فيه بيننا نظام قيمي يستمد شرعيته من الإسلام.

٤ ـ **ازدواجية في تنشئتنا للأبناء:** حيث يستمعون منا شيئا ونمارس معهم في أحيان كثيرة شيئا آخر.

٥ ـ **ازدواجية في السلطة:** حيث يطرح أصحابها، في أي موقع كانوا، شعارات ومبادئ، ثم يمارسون ما يتناقض تماما معها.

٦ ـ **ازدواجية في العلاقات:** حيث تنتشر بين الأفراد أشكال للنفاق.الاجتماعي تصدر عن تعدد أنماط الولاء واحتياج هؤلاء الأفراد لذلك إما ممالأة لسلطة أو خوفا من سلطان أو حرصا على مغنم.

٧ ـ **ازدواجية في اللغة:** حيث يضطر الفرد إلى امتلاك مهارات التعامل مع لغتين. إحداهما تمارس بين جدران الفصل والأخرى تمارس في مواقف الحياة، مع ما نعرفه جميعا من آثار ذلك.

٨ ـ **ازدواجية في الثقافة:** حيث يلهث قطاع من المجتمع وراء أنماط الحياة الغربية، فكرا وسلوكا، في الوقت الذي ينغمس فيه قطاع آخر في المفاهيم الدينية التقليدية والتمسك بشكليات أكثر من النفاذ إلى جوهر الأشياء.

ويصور (أحرشاو الغالي) تأثير هذه الازدواجية الثقافية على حركة البحث في العلوم الإنسانية قائلا:

«على أساس هذا الانفصام التام بين ما يوجه تفكيرنا من ضوابط أيديولوچية غربية المنشأ، وما نسعى إلى فهمه من ظواهر اقتصادية واجتماعية ونفسية ولغوية، نجد أن إنتاجنا في نطاق العلوم الإنسانية يغلب عليه طابع المحاكاة والاجترار لما يصدر إلينا الغرب من نماذج نظرية، وصيغ معرفية محملة بقوالب أيديولوچية غربية عن حضارتنا وتاريخنا.

إنها أزمة الانسلاخ التام عن الواقع العربي المحلي، والتعلق بالمنظومات الأيديولوچية الغربية التي لا نعرف أدنى شيء عن الخصوصيات القومية لهذا الواقع. (أحرشاو الغالي، ١٩٨٨م).

ـ وغير ذلك من أشكال للازدواجية يعاني المجتمع بلا ريب، من آثارها.

ـ ولعلنا نسأل: أنّى لشخصية تعيش في هذا السياق أن تمتلك عقلية تستطيع استيعاب المفاهيم العلمية، والنفاذ بعمق في ظواهر الكون من منظور إسلامي؟

(٨) معوقات البحث العلمي:

إن الأزمة التي يعيشها توجيه العلوم إسلاميا جزء من أزمة أكبر يعاني منها المجتمع الإسلامي بشكل عام والمجتمع العربي خاصة، وهي أزمة البحث العلمي. إن المشكلات التي يواجهها البحث العلمي في الوطن العربي، على سبيل المثال، مشكلات كثيرة، والمعوقات التي يعاني منها معوقات ليس من اليسير القضاء عليها في وقت قصير أو بجهد محدود.

ومن المتوقع أن تترك هذه المشكلات وتلك العقبات أثرها على حركة توجيه العلوم إسلاميا وأن تنعكس عليها.

ويلخص محمد عبد العليم مرسي معوقات البحث العلمي في الوطن العربي فيما يلي:

١ ـ قلة إعداد العلماء العاملين في مجال البحث العلمي.

٢ ـ ظروف العمل التي يعيش فيها العلماء والباحثون.

٣ ـ عدم الاهتمام الكافي بحضور العلماء والباحثين المؤتمرات العلمية.

٤ ـ التعقيدات البيروقراطية في مجال الإدارة.

٥ ـ عدم ملاءمة جو البحث العلمي الذي يساعد على نمو العلماء.

٦ ـ كثرة الأحمال الإدارية والأعباء التدريسية.

٧ ـ وضع العلماء والباحثين في المجتمع.

٨ ـ الحرية السياسية وما يتبعها من حرية أكاديمية.

٩ ـ نظام الترقيات العلمية.

١٠ ـ مشكلات النشر في البلاد العربية.

١١ ـ ازدياد حجم هجرة أصحاب الكفاءات العربية وعدم توافر الفرص لتكوين كليات علمية في كل مجال.

١٢ ـ عدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات ومراكز البحوث من تجارب وبحوث.

١٣ ـ الافتقار إلى التعاون والتنسيق بين الأفكار العربية. (محمد عبد العليم مرسي، ١٩٨٤).

(٩) أزمة المعلوماتية:

عندما نتحدث عن توجيه العلوم توجيها إسلاميا لا نقصد بالطبع مجرد التأويل النظري لقضايا العلم أو التفسير الإسلامي لحقائقه من منظور تأملي عقلي بحت. ولكن نقصد، من بين ما نقصد، الانطلاق من دوافع المجتمع الإسلامي المعاصر، وذلك بتشخيص علله وأدوائه. والوقوف على المشكلات التي تواجهه. ثم البحث عن حلول لها من منظور إسلامي. ولا يتأتى هذا بالطبع إلا عند توافر قاعدة معلومات كافية تزود المشتغلين بالعلم بكل البيانات التي تلزم للتخطيط لحل المشكلات التي تواجه هذا المجتمع. إن القرار الصائب هو الذي يستند إلى معلومات. ولننظر في حالة المعلومات في مجتمعنا العربي كما يصورها عبد المؤمن العلبي في مقابلة أجريت معه. يقول عبد المؤمن العلبي: «المعلوماتية غائبة وأدوات صناعتها محدودة، ولا تتصف بمصداقية، وغير شاملة، إذ تغطي جزءا من مساحة المجتمع وهي غير مقننة، وليست موثقة وغير قابلة للتداول. وهناك مشقة في الحصول عليها». (شفيق الغبرا، ١٩٨٩).

في ظل واقع كهذا كيف يمكن الوقوف على أنواع المشكلات التي يواجهها المجتمع الإسلامي وكذلك حجم هذه المشكلات حتى يمكن اقتراح حلول إسلامية لها؟

وفي ظل واقع كهذا، كيف يمكن الوقوف على الأبحاث والدراسات السابقة في مجال التوجيه الإسلامي للعلوم حتى نبني عليها؟

يبدو للكاتب بكل أسف أن حركة التطور في مجتمعاتنا تختلف كلية عن حركة التطور في غيرها من المجتمعات. فهي في المجتمعات الأخرى تراكمية يبنى الجديد منها على القديم. وهي في مجتمعاتنا رأسية يبدأ كل واحد منا حركته من الصفر. فكم من البحوث نكررها! وكم من المشكلات نكرر فيها جمع البيانات دون أن توظف ما انتهى إليه جهد السابقين. والسبب في هذا يرجع إلى حد كبير إلى غياب المعلومات التي تسعفنا عند الحاجة إليها.

(١٠) أساليب تدريس العلوم:

يقصد بالعلوم هنا، العلوم الطبيعية (الفيزياء والأحياء والكيمياء). ويلاحظ أن الأسلوب الذي يتم به تدريس هذه العلوم ليس مساعدا على تكوين العقلية التي تستطيع أن تتحمل باقتدار عبء التوجيه الإسلامي لهذه العلوم. ومن الممكن النظر إلى القضية من زاويتين زاوية التعليم العام، وزاوية التعليم الجامعي.

بالنسبة للتعليم العام، فالملاحظ أن تدريس العلوم في مدارسنا ما زال يعتمد على التلقين وتمكين التلاميذ من استظهار مجموعة من القوانين العلمية والمعلومات المتنافرة.

يشيع هـذا سواء في تأليف الكتب أو في طرق التـدريس أو في الأنشطة العلمـية أو في أساليب التقويم.

هذا في الوقت الذي يحرم فيه هؤلاء التلامـيذ من الاتجاهات والمهارات وأساليب التـفكير الواجب تنمـيتـها عندهم. إن مـهارات التـفكير العلمي والاتجـاهات العلمـية الصحيحـة، والقدرة على التحليل والاستنتاج وتوظيف نتـائج البحث العلمي، وربطها بواقع الحـياة، والقـدرة على التأمل في هذا الكون وإدراك حـكمة الله فـيه واسـتشـعار عظمته، فضلا عن عدم تدريب هؤلاء التلاميذ على اسـتعمال الأجهزة العلمية والدراسة في المختـبرات. كل هذا مما تخلو منه مناهج وكتب وبـرامج تدريس العلوم في مدارس التعليم العام. ويلخص (چورج زعرور) مشكلات تدريس العلوم فيما يلي:

١ ـ الاستسلام لاتبـاع مناهج الدول المتقدمة. وعدم العمل المتـعمق لبلورة فلسفة وأهداف خـلاقـة في تدريس العلوم. بحـيث يتم التـركيـز على مـشـاكلنا ودوافعنا.

٢ ـ عدم الاهتمام بتعليم التطبيقـات العملية للمفاهيم التي تدرس في مواد العلوم وباستخدامها في سد احتياجات المجتمع والبيئة المحيطة.

٣ ـ تكدس المناهج بالمعلومات والحقائق وعـدم الاهتمام الكافي بالأهداف المتعلقة بأساليب التفكير العلمي لدى التلاميذ.

٤ ـ اتباع الطرق التقلـيدية في التدريس وتمسك بعض المعلمين بها والتـركيز على التحصـيل القائم على التذكر والحـفظ وعدم تقويم العمل المخبـري ومهارات التفكير العلمي.

٥ ـ اقتصار الـتقويم على اختبارات التـحصيل، وخاصة النظري منها، والـتركيز على التـحصيل القـائم على التذكـير والحـفظ وعدم تقـويم العمل المخـبري ومهارات التفكير العلمي.

٦ ـ عدم تلاؤم المناهج المثـقلة والكتب الدسمة في مادتها والقـدرات الذهنية التي تطلعها مع قدرات الطلبة ومستواهم الذهني. (چورج زعرور ١٩٧٨).

ولا يترتب على هذا بالطبع سـوى تخريج عقليات حـافظة لحقائق علميـة متناثرة عاجزة في الوقت نفسه عن استيعاب مفاهيم العلم أو تملك مهارات التعامل معهم.

فإذا أتينا للتعلـيم الجامعي للنظر في موقع تدريس العلوم في كليـاتنا وجدنا الأمر لا يزيد حسنا عـما سبـقه. وبداية ينعكس على تدريس العلوم في جامـعاتنا ما يعـانيه التعليم الجامـعي بشكل عام من مشكلات. فلا توجد خطة دراسـية محددة Syllab us يتفق عليها بين الجـامعات بشأن ما ينبغي تدريسه فـي أقسام العلوم وكلياته. ولا يدرس

الطالب سوى مذكرات ألّفها كل أستاذ على حدة متجاهلا أجود ما في السوق مما ألفه زملاؤه، حتى أصبح الكتاب الجامعي يموت، ليس بمجرد موت صاحبه، بل بمجرد تركه مدرج الدراسة لسبب أو لآخر، فإذا انتقلنا لصورة أقل قتامة، وهي تبني الأستاذ لكتاب أجنبي في مادة التخصص حتى يعلم الطلاب شيئا ذاتيا، وجدنا مشكلة أخرى ذات بعدين. . أولهما: لغة هذا الكتاب. إذ هي أجنبية، واللغة كما نعلم وعاء ثقافة. وثانيهما: رؤية مؤلف هذا الكتاب وهي رؤية بالطبع غريبة عن ثقافتنا. بعيدة عن تراثنا.

ولقد دار حوار بيني وبين بعض أساتذة كلية العلوم بالجامعة فاستنكروا الحديث عن التوجيه الإسلامي للعلوم، بحجة أن العلم والدين لا يلتقيان، وغاب عنهم أن العلوم من أكثر المواد الدراسية قابلية للأسلمة، وذلك لوثوق الصلة بينها وبين الدين، فكما نعلم فإن مجال العلوم الطبيعية هو الظواهر المختلفة من حية، وغير حية. حيث تهتم العلوم الفيزيائية بدراسة ظواهر الكون غير الحية من مادة وطاقة، بينما تهتم العلوم البيولوجية بدراسة ظواهر الكون الحية من إنسان وحيوان ونبات. (حمدي أبو الفتوح عطيفة، ١٩٨٦).

كل هذا بالطبع يجعل من تدريس العلوم في معاهدنا بعيدا عن المنال الذي يحتذى من حيث توجيهها إسلاميا. وليس الباحثون الذين نترقب منهم القيام بذلك إلا نواتج هذه المعاهد.

(١١) موقع التربية الدينية في المدارس:

للتربية الدينية الإسلامية في مدارسنا موقع لا تحسد عليه! فهي مادة دراسية تعالج مثل أي مادة دراسية أخرى، يقتصر الأمر فيها على تقديم محتوى علمي معين ثم امتحان الطلاب فيه! والأهداف المحددة لهذه المادة غير إجرائية، كما أنها لا تغطي مختلف جوانب العملية التعليمية معرفية ووجدانية ومهارية، فهي تتميز فقط بالتركيز على المعلومات والمعارف في مقابل الإغفال التام لغيرها من جوانب. واهتمامات التلاميذ ومشكلاتهم لا تحظى بما ينبغي لها من اهتمام، والساعات المقررة لها في الأسبوع قليلة، والكم الذي يكلّف به التلاميذ من حفظ القرآن الكريم ضئيل، والنشاط المدرسي المصاحب لها غير موجود، وأساليب التقويم تقليدية وتقتصر على قياس مدى تحصيل التلاميذ وليس مدى ما اكتسبوه من قيم واتجاهات. كما أن النجاح في المادة نجاح هامشي لا يلقى له وزن في سلم التقويم، يضاف إلى هذا كله إسناد المادة لمدرسين غير متخصصين، مفتقرين إلى الثقافة الدينية الواسعة التي تسمح لهم بالتدريس الكفء للمادة ومن ثم تحقيق أهدافها، فضلا عن غياب القدوة.

كل هذا من شأنه بالطبع التقليل من دور التربية الدينية في حياة الطالب، ومن ثم يتخرج ضعيف التكوين في أهم عامل من عوامل بناء شخصيته الإسلامية، فكيف نتوقع منه القدرة على توجيه العلوم توجيها في مجال لم يحسن إعداده له؟

(١٢) غياب المعلم الكفء:

المعلم، كما يقولون، محور أساسي من محاور العملية التعليمية. وقد تشاد الأبنية، وتعد المناهج، وتؤلف الكتب، وتصمم الاختبارات، ويقف أثر هذا في حياة الطبيب لغياب المعلم الكفء الذي يستطيع توظيف هذا كله.

والظاهرة المؤسفة التي يكاد يجمع عليها الراصدون لحركة التعليم في عدد من الدول الإسلامية، هي تدني مستوى المعلم سواء من حيث إعداده الأكاديمي أو التربوي أو الثقافي العام، أم من حيث تدريبه في أثناء الخدمة. إن إعداد باحث يستطيع توجيه العلوم توجيها إسلاميا يستلزم توافر معلم له يجمع بين ثقافتين: الثقافة العلمية المتخصصة، والثقافة الإسلامية الواسعة. فضلا عن الصفات الشخصية الأخرى اللازم توافرها لديه. ومثل هذا المعلم نادر الوجود. فمعلم العلوم غالبا ما يفتقر إلى الثقافة الإسلامية الواسعة، على افتراض تملكه ناصية الثقافة العلمية المتخصصة. ومعلم التربية الدينية غالبا ما يفتقر إلى الثقافة العلمية العميقة على افتراض تملكه ناصية الثقافة الإسلامية الواسعة.

هو إذن صنف خاص من المعلمين يستطيع بناء الشخصية المناسبة لتوجيه العلوم إسلاميا من بين من لديه من طلاب.

(١٣) شخصية الباحث:

يتطلب القيام بالبحث توافر صفات معينة في شخصية الباحثين، ولا شك أن غياب هذه الصفات، بعضها أو كلها. ينعكس على النشاط البحثي كله، ولعل مما يوضح مقصودنا هنا أن نشير إلى المقومات الشخصية للعلماء والباحثين في الثقافة الإسلامية سواء من حيث مصادرها أو من حيث تاريخها.

يقول أحمد فؤاد باشا في هذا السياق: «إن الإسلام قد حدد مجموعة من الصفات الهامة التي تشكل الشخصية العلمية الحقيقية، والتي يدخل بها الباحث في زمرة العلماء. هذه الصفات هي:

١ ـ الإلمام الواعي بخصائص المعرفة العلمية والتفكير العلمي.

٢ ـ السعي الدءوب إلى تحقيق التكامل المعرفي بالتعرف على ثقافة العصر.

٣ ـ الالتزام بالموضوعية واستبعاد كل ما يتعلق بالذاتية.

٤ ـ التمتع بقدر من الفضول الفكري والمقدرة على التأمل الفلسفي البناء.

٥ ـ إدراك التبعات التي تفرض على رجل العلم في القضايا الإنسانية التي يعاني منها الإنسان.

٦ ـ الإيمان السابق والعميق برسالة العلم والعلماء في البحث عن الحقيقة». (أحمد فؤاد باشا ١٩٨٤).

التاريخ يذكر «أنهم تحلوا بكل ما هو حميد وجميل، فضربوا المثل الأعلى في حب العلم والمثابرة على البحث العلمي والترفع عن الصغائر والاجتهاد في العمل والابتعاد عن الغرور والتمسك بالأمانة والزهد في المال والسلطان. وربما كانت هذه الصفات من أهم ملامح الشخصية العلمية عند علماء العصر الإسلامي، ويرجع إليهم الفضل في تفسير غزارة إنتاجهم وأصالة بحوثهم وابتكاراتهم وتعدد تخصصاتهم واتساع ثقافاتهم ومعارفهم. فكان لهم طابعهم وأسلوبهم، وكانت لهم شخصيتهم التي تفردوا بها بين علماء العالم على مر العصور. (أحمد فؤاد باشا، ١٩٨٣).

وانطلاقا من هذا كله، وفي ضوء الواقع الذي يعيشه البحث العلمي والباحثون في العالم الإسلامي، يمكن أن نسجل بعض الملاحظات التي نلمسها بوضوح عند بعض، إن لم يكن كثير، من الباحثين في هذا العالم الإسلامي:

١ ـ إن من الواضح وجود ضعف في التكوين العام عند بعض الباحثين على مختلف مستوياتهم. ويتجلى هذا في مختلف عناصر البحث العلمي عندهم سواء من حيث اختيار موضوعات الأبحاث أو تحديد مشكلاتها، أو وضع خطة لدراستها أو إعداد وتطبيق أدواتها أو تحليل بياناتها.

٢ ـ لا يملك بعض الباحثين العقلية المنهجية الصحيحة التي تبدو في مستويات تفكيرهم بشكل عام، أو معالجتهم لمختلف القضايا، إن بعضا منهم، بكل أسف، تتفشى الغيبية بينهم، ويسيطر التفكير الخرافي عليهم.

٣ ـ يتصف بعض الباحثين بالعجلة في تناول الأشياء والتسرع في إجراء الأبحاث أو في إصدار الأحكام وتعميم النتائج. يصف عبد اللطيف خياط خبرته في الاتصال ببعض هؤلاء عند حديثه عن المصادر الفكرية للمفكر المسلم فيقول: «لاحظت في حديثي مع الكثير من الإخوة المهتمين بالمستقبل الإسلامي، أنهم لا صبر لهم على الفكر الذي يتطلب جهدا في الفهم، فحتى لو كان الكتاب ذا أهمية في كشف الحقائق، فهم لا يصبرون عليه إذا لم يكن سهلا. إن هذا يرجع إلى ما ذكرته وهو أن تحرك الأفكار ومكتشفات العلوم الإنسانية

والاجتماعية حينما يكون بطيئا ومتعثرا، فإن الأفراد الـذي يخترقون حواجز الصعوبة يكونون قلة. وحينما يـكون الأذكياء في الأمة يطلبون الهين اللين، فإن النتيجة تكون ضحلة». (عبد اللطيف خياط، ١٩٩١).

والحقيقـة، أن كثيرا من الباحثين الذين صـادفت العمل معهم، مشرفـا أو مناقشا يفتقـرون إلى المثابرة والصبر على جني ثـمار العلم، وعدم تعجل نتـائجه. ومن أهم ما يتصفون به ما يلي:

١ ـ لا يملك بعض الباحثين القدرة على الاتصال بالكتابات الأجنبية في مصادرها الأصلية، مما يجعله أسير الترجمة. فـلا يقرأ إلا ما يتفضل به المترجمون وما يتسع وقتهم له! ولاشك أن التوجيه الإسلامي للعلوم لا يعني الانغلاق على تراثنا والعجز عن الاتصال بغيره.

٢ ـ يبدو بجلاء ضـعف حظ كثير من هؤلاء البـاحثين من الثقافة الإسـلامية في الوقت الذي يعيش فيه بعـضهم في جو هذه الثقافة في أشكالها ومـضامينها الجامدة.

٣ ـ في الوقت الذي يعجـز فيه بعض الباحثـين عن الاتصال بالثقافة الـغربية في لغاتها يفتتن بعضهم به! ولنتخيل ما يمكن أن نجنيه من عقلية ذات حظ ضئيل من الثقافة الإسلامية مع افتنان بالغرب!

٤ ـ يقتصر كـثير من الباحثين على القراءة في مجـال تخصصه، وقليل منهم من يتعدى فيما يكتب حدود هذا التـخصص عن كفاءة واقتدار، فيدل ذلك على اتساع ثقـافة دون تقوقع في ميـدان معرفي ضـيق، مدركا أبعاد العـلاقة بين تخصصه وغـيره من التخصصات ومتأسـيا في ذلك بعلماء المسلمين الأو ائل الذين كانوا موسوعات متحركة.

٥ ـ تفرض الظروف المعيشيـة الصعبة التي تمر بها مجتمعات إسـلامية كثيرة على الباحثين أن يلهثوا وراء مطالب العـيش ومصادر الرزق، مما يدفع بعضهم في سبيل ذلك، إلى التـضحية بمتطلبات العـمل العلمي، بل الجري وراء أشكال السلطة في المجتـمع المعاصر الذي يملك فـيه أصحـاب السلطة ـ حق إصدار القرار فضلا عن رغد الحياة.

(١٤) سطحية المعالجة:

قليل من الكتاب في مجال أسلمة العلوم من يقدم فـكرا جديدا، وتحليلا عميقا. وفي مقابل ذلك، نلمس سطحية في كثير من الكتابات التي تتعرض لهذه المهمة.

والكتابات كما يصفها بعضهم نوعان: كتابات أكاديمية متخصصة مثل تلك التي يتقدم بها المؤلفون للدرجات العلمية وتخضع مثل هذه الكتابات بشكل عام لشروط البحث العلمي ومنهجيته. وكتابات حرة يطرحها المؤلفون في سوق المكتبة الإسلامية.

ويشيع في كل نوع من هذين النوعين سلبيات من أهمها:

الأولى: وتخص الكتابات الأكاديمية. إذ تدفع الحاجة إلى إخراج هذه الكتابات أحيانا إلى التعجل في اختيار موضوعات لا يحس القارئ بالحاجة الموضوعية إليها. بل قد تؤدي هذه العجلة إلى غياب المنهجية الصحيحة يفقدها أهم مقومات نجاحها.

الثانية: وتخص الكتابات الحرة. وهي التي تطرحها بعض الكتابات الإسلامية للتعبير عن آراء أو وجهات نظر معينة. وهذه يغلب على بعضها سطحية الكتابة والطابع الإعلامي الصحفي، وليس المناقشة العلمية الجادة، والتناول العميق لجوانب الموضوع، ولقد تحولت بعض هذه الكتابات إلى مجرد كتب في مجال الدعوة الإسلامية العامة.

إن كثيرا من هؤلاء المؤلفين والباحثين، للأسف، يتعسفون في خلق الصلة بين القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وبين كل إنجاز علمي حديث. يحرصون دائما على إيجاد سند لإيمانهم وبرهانا على إعجاز القرآن الكريم من بين النظريات العلمية الحديثة. وفي هذا بالطبع إغفال عن أمرين:

- عن أن العلم سعي متواصل نحو كشف أسرار الطبيعة. ومع كل يوم ننتظر جديدا من اكتشاف أو اختراع، أو رؤية جديدة لمتغيرات معينة، أو علاقات جديدة بين مألوفات.
- عن أن الإيمان الصادق بالقرآن الكريم لا يرتهن بمدى ما فيه من نظريات علمية، أو مواكبة لمستجدات الحضارة فليس من المعقول أن يزيد إيمان الفرد درجة لأن القرآن تحدث عن الذرة، وليس له أن يقل درجة لأن القرآن لم يتحدث عن غاز الأوزون!

إن الله الذي أنزل القرآن هو الذي زوّد الإنسان بكل ملكات التفكير، ومقومات البحث وعوامل الاكتشاف المستمر للكون وهو الذي سخر الكون له، وهيأ له من القدرات ما يساعد على ذلك.

وحسبنا أن نلمس مع كل اكتشاف أو اختراع قدرة الله شاكرين له نعمه، موظفين هذه النعم بما يخدم الإنسان في كل زمان ومكان.

إن العجز عند الإبداع الحقيقي في مجال البحث العلمي من أهم العوامل التي تكمن وراء سطحية المعالجة. فالكتابات إما تكرار لما سبق، أو نقل وتلخيص لما بين أيدينا. ويصور عبد الكريم اليافي في تقريره عن نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة واقع التأليف في هذا المجال يقول: «إن المتتبع لنوعية التأليف الاجتماعي على العموم يلاحظ أن القديم المتصل بالحضارة العربية، إنما هو في الأغلب تكرير لمكتسبات الماضي وإعادته. وتتفاوت في الجودة وفي مقدار الاجتهاد والابتكار. وإن الجديد المنسوج على غرار الغرب نقل وتلخيص وعرض يختلف في مدى التفهم العميق والتمثل الدقيق ومقدار التأمل الشخصي والتعلق الذاتي من قبل المؤلف. كما يختلف في مدى إدراك المؤلف للأصول البعيدة التي قامت عليها التيارات الفكرية الاجتماعية الغربية». (عبد الكريم اليافي، ١٩٦٥).

(١٥) اللجان العلمية الدائمة:

يقصد باللجان العلمية الدائمة لجان ترقية أعضاء هيئة التدريس بالمعاهد والجامعات والباحثين بمراكز البحث العلمي. ومن الحقائق التي أثبت الواقع صدقها في مصر، على الأقل، أن هذه اللجان هي الموجّه الأول لحركة البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ليس فقط على مستوى اختيار موضوعات البحوث، بل على مستوى منهجية البحوث ذاتها.

إن سيادة النظرة العلمانية عند بعض أعضاء هذه اللجان، يبعث الخوف في نفوس بعض أساتذة العلوم والتربية من التوجّه نحو أسلمة العلوم حتى لا يكونوا موضع سخرية من هؤلاء المقومين، فما بالك بالتقويم نفسه! كما أن اشتراط إطار معين للبحوث: (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، الدراسات السابقة، فرض الفروض، أدوات البحث، تطبيق التجربة والدراسة الميدانية، تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية، تفسير النتائج، التوصيات، الدراسات المستقبلية). مثل هذه المنهجية التي تشترط دراسة ميدانية مزينة بالإحصاء، فضلا عن التقليل من قيمة البحوث النظرية الفلسفية، وعدم اعتبار الكتب الجامعية في الترقية، كل هذا يضعف الحافز عند كثير من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للكتابة في أسلمة العلوم كدراسة نظرية تقدم إطارا فكريا معينا.

(١٦) غياب العمل الجماعي:

إن حركة التوجيه الإسلامي للعلوم، يلزم لنجاحها اشتراك فريق من الباحثين والعلماء كل في مجاله، وليست مجرد مبادرة فردية يقوم بها عالم في مختبره. ومن المشكلات التي يعاني منها البحث العلمي في المجتمع العربي بشكل عام اعتماده على العمل الفردي وليس الجماعي، وغياب روح الفريق بين الباحثين.

إن مؤسسة العمل العلمي ما زالت دون المستوى المطلوب، وما زال البحث العلمي في كثير من مصادره ضربا من الممارسة الفردية (كأبحاث الترقية). والمؤسسة المحدودة.

إن التوجه الإسلامي للعلوم، لا يعني مجرد تخيل لما ينبغي أن تكون عليه هذه العلوم من توجهات ومدخلات. وإنما الأمر يتطلب إمكانات كبيرة حتى يمكن وضع هذه التوجهات موضع التنفيذ دراسة «وتجربة» وتحليلا واستقصاء.

إننا في عصر المؤسسات والبرمجة وتشابك التخصصات، ومازال الباحثون في مجتمعنا يعتمدون في تفكيرهم وتخطيطهم على جهودهم الشخصية ومبادراتهم غير الجماعية!

التوصيات:

في ضوء كل ما سبق. يمكن أن نخرج بعدد من التوصيات نجملها فيما يلي:

١ ـ إن التوجيه الإسلامي للعلوم لا يمكن أن يتم بقرار، أو أن يصدر بقانون ولا يحدده باحث لمجرد الرغبة فيه، إن الأمر يستلزم ما هو أبعد من ذلك سواء على مستوى الباحث الفرد أو على مستوى المجتمع. إنه يتطلب في المقام الأول تأسيس قناعات لدى الباحثين أنفسهم بأن التوجه الإسلامي للعلوم أمر ممكن، وينبغي أن يتعدى مرحلة الآمال والخواطر إلى مرحلة التفكير الجدي والعمل المتواصل في سبيل أن يرى النور.

٢ ـ لا يمكن الحديث عن التوجيه الإسلامي للعلوم بمعزل عن الفلسفة العامة للنظام التعليمي في بلدان العالم الإسلامي. إن الفلسفة الموجهة للنظام التعليمي، في أي بلد، هي التي تحدد الأهداف التي يتوخى هذا النظام تحقيقها. وهذه الأهداف بدورها هي التي تنعكس على المحتوى العلمي المقدّم سواء بالإعداد أو بالاختبار. وهذا المحتوى هو نفسه الذي يجد طريقه للمدرسة. وهذا بالطبع، يتم في إطار إمكانات فنية ومالية ومادية وبشرية معينة، وهذا بالطبع يستلزم النظر أولا في النظام التعليمي ككل قبل التفكير في التوجيه الإسلامي للعلوم.

٣ ـ إن الحديث عن معوقات توجيه العلوم إسلاميا لا يجب أن يفهم منه التساوي بين جميع فروع العلم سواء من حيث أنواع هذه المعوقات، أو من حيث أثر هذه المعوقات على هذه الفروع، أو من حيث مقدرتها على تجاوزها أو بعض منها.

إن العلوم الإنسانيـة، مثلا، ذات طبـيعة مـختلفـة عن العلوم الطبيعـية. والنظرية تخـتلف عن التطبيـقيـة. ولكل نوع من هذا كله من المتطلبـات ما يختلـف عن غيره. مما يلزمنـا بالبحث عن الأسبـاب الحقـيقيـة الكامنة وراء معوقات التوجيه الإسلامي لـكل علم، مع التسليم بوجود أسباب عامة يمكن أن يعزى إليها عدم التوجيه الإسلامي للعلوم.

٤ ـ إن مما تتميز به المجتمعات الغربـية عنا، التشجيع الظاهر للعلماء والباحثين. إن كلا منهم يثق في أنه سيلقى الترحيب في هذه المجـتمعات. وستوفر لهم الإمكانات. وسيحظى بما ينشده من أمن وأمان. ولعل من أهم مظاهر العناية بعلمائنـا أن نمنحهم حس الأمان. ونهـيئ لهم أسبـاب الاستمـرار في إجراء أبحاثهم وإجادتها، وأن نستقبل بكل ترحـيب كل محاولة للتوجيه الإسلامي للعلوم ما دامت ذات منهجية واضحة وعمق في التناول وأصالة في التفكير.

٥ ـ التأكـيد على اسـتقلاليـة الجامعـات والمعاهد العليـا ومراكز البـحث العلمي وأبعادها عن أية توجهـات سياسية تحـد من حركة البحث في مـجال أسلمة العلوم.

٦ ـ تحديث مناهج العلوم الطبيـعية في المدارس والجامعات، ومـتابعة الإنجازات العلميـة والتكنولوجيـة في مجالات الإلكتـرونيات الدقـيقة، وعلوم البـحار والفضاء، فضلا عن أحدث الاتجاهات في مجال العلوم الإنسانية.

إن من شـأن هذا كله أن يحـدث تغـييـرا جـوهريا في شكل المجتـمع الإسلامي كله وفي مستقبله. مما يجعل منه تحديا رئيسيا لهذا المجتمع عليه أن يواجهه.

٧ ـ إبراز جهود علمـائنا المسلمين في مختلف مجالات الحيـاة ودورهم في تحقيق التقدم العلمي. وبناء الحضـارة الإنسانية، على أن يشمل هذا المناهج والكتب الدراسية المختلفة سواء أكانت علوما، أم مـواد اجتماعية، أم قراءة ونصوصا وأدبا، أم رياضيات، أم غيرها.

٨ ـ تعريف التلامـيذ في مراحل التعليم العام، وطلاب الجـامعة، بأنماط السلوك التي كانت سـائدة بين علمائنا المسـلمين، وما تميزوا من قـيم، وتحلوا به من صفات. وحث هؤلاء التلاميذ والطلاب على التمسك بهذا السلوك والتحلي بهذه الصفات.

٩ ـ متابعة الاتجاهات الحديثـة في تدريس العلوم، وعدم الاقتصار على الأساليب التقليـدية التي لا تساعد على تحقـيق أهداف تدريس هذه العلوم في المدارس

والجامعات. ولعل من المفيد هنا أن نشير إلى أهم الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم كما وردت في دراسة عبد المنعم حسين عند تقديمه رؤية مستقبلية لبرنامج إعداد معلم العلوم، **هذه الاتجاهات هي**:

١ ـ الاتجاه نحو التعلم الفردي.

٢ ـ الاتجاه نحو التعلم الحقلي.

٣ ـ الاتجاه نحو التدريب والعمل المنتج أثناء العمل.

٤ ـ الاتجاه نحو استخدام تكنولوجيا التعليم أثناء التدريس.

٥ ـ الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

٦ ـ تدريب المتعلم على عمليات ومهارات العلم.

٧ ـ الاتجاه نحو تعلم المفاهيم والمبادئ الرئيسية للعلم.

٨ ـ الاتجاه نحو التعليم المستمر مدى الحياة.

٩ ـ الاتجاه نحو وحدة المعرفة.

١٠ ـ الاتجاه نحو الترابط بين العلوم والرياضيات.

١١ ـ الاتجاه نحو عدم الفصل بين العلوم والتكنولوجيا.

١٢ ـ الاتجاه نحو الربط بين العلم والإيمان.

١٣ ـ الاتجاه لإعطاء مزيد من الحرية للمتعلم.

١٤ ـ توثيق الصلة بين التعليم ووسائل الإعلام.

١٥ ـ الاتجاه نحو وحدة الثقافة الإنسانية.

(عبدالمنعم محمد حسين، ١٩٩٠).

١٠ ـ إبراز العلاقة بين العلم والأيديولوجية. وموقعه في المجتمع، وذلك في المناهج والكتب الدراسية بالمدارس والجامعات، مع إدراك متطلبات كل مرحلة تعليمية وخصائص طلابها، ذلك أن إبراز هذه العلاقة من شأنه أن يفتح أذهان هؤلاء الطلاب إلى التفكير في أساليب التوجيه الإسلامي للعلوم.

١١ ـ العمل على تنمية الجوانب الإبداعية عند التلاميذ في مختلف مراحل التعليم العام وتحرير الكتب الدراسية المقررة من ثقافة الذاكرة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، وتحويلها إلى ثقافة الإبداع التي تعتمد على الخلق والابتكار.

١٢ ـ توجيه عناية خاصة بالمتفوقين والحرص على أن نعدّ لهم من المناهج والكتب الدراسية وأوجه النشاط ما يكفل لهم استمرار التفوق. فمن هؤلاء تصدر أشكال الإبداع.

١٣ ـ تقديم نماذج لموضوعات علمية موجهة إسلاميا، وذلك للتلاميذ والطلاب وتدريبهم على التفكير في تطبيقات لها، وتعريفهم بأسلوب التوجيه الإسلامي الصحيح للعلوم المختلفة.

١٤ ـ تدريس مقرر عن الثقافة الإسلامية لطلاب الجامعات والمعاهد العليا في الجامعات والمعاهد التي لا تدرس فيها، والتقويم المستمر لهذه المادة في الجامعات والمعاهد التي تدرس فيها.

١٥ ـ النظر بجدية وإخلاص في تعريف الدراسة بالكليات العلمية بالجامعات والمعاهد العلمية من حيث حركة التوجيه الإسلامي للعلوم، ودراسة العوامل التي تحد من هذه الحركة والعمل على تذليل المشكلات التي تواجهها.

١٦ ـ إعادة النظر في أساليب ترقية أعضاء هيئة التدريس بما يكفل إثراء حركة الترجمة والتنظير. حيث لا يعتد بالكتب المترجمة في الترقية، ولا بالدراسات النظرية البحتة.

١٧ ـ إعادة النظر في التربية الدينية الإسلامية في النظم التعليمية في المجتمعات الإسلامية كلها، سواء من حيث أهداف التربية الدينية الإسلامية، أو من حيث المناهج، أو من حيث المواد التعليمية، أو من حيث الأنشطة والوسائل التعليمية، أو من حيث طرق التدريس، أو من حيث أساليب التقويم، أو من حيث المناخ العام في المدرسة والجامعة.

١٨ ـ وضع خطة لتوفير الثقافة العلمية العامة عند التلاميذ والطلاب، بما يهيئ المناخ لتحمل أعباء التوجيه الإسلامي للعلوم والسير في خطوات.

ولعلي هنا أشير إلى ما يعرضه محمد عبد السلام. العالم الباكستاني المسلم الذي حصل على جائزة نوبل في العلو م في هذا الشأن، يقول هذا العالم: «هل يمكننا أن نقلب صفحات التاريخ إلى الوراء ونقود العالم مرة ثانية في العلوم؟ أريد أن أقول بتواضع: إننا نستطيع.. بشرط أن يصل المجتمع بأسره، ولاسيما شبابنا، إلى قبول هذا كهدف عزيز، وانسجاما مع خبرتنا الخاصة في القرون الوسطى وخبرة الآخرين، يجب ألا ننسى أنه لا توجد طرق مختصرة. وفي الظروف الحالية لابد من إلهاب حماسة شباب الأمة لإدراك هذه الغاية. وعلى الأمة أن تلتزم التزاما حارا بتثقيف أكثر من نصف قوتها البشرية تثقيفا علميا جادا».

١٩ ـ تنظيم برامج توجيه ثقافي عربي إسلامي للباحثين الذين يوفدون في بعثات إلى دول أجنبية قبل سفرهم، وذلك حتى لا يعودوا ولدى كل منهم إحساس بالانفصام الثقافي بين علم تعلّمه في الخارج، وبين قيم تربّى عليها، وثقافة خرج منها ويعود إليها.

٢٠ ـ خلق مناخ اجتماعي يشجع على النشاط العلمي الجماعي وليس الفردي فقط، والحرص على تكوين المؤسسات الاجتماعية والتعليمية ووضع نظم للحوافز تساعد على تشجيع البحث الجماعي وتنمية روح الفريق في العمل العلمي.

٢١ ـ الاهتمام بمراكز البحث العلمي وتوفير كافة الإمكانات المطلوبة لها وإعطاؤها أولوية في موازنة المجتمع الإسلامي. ولنذكر هنا ما أسفرت عنه ندوة «قضايا المستقبل الإسلامي» التي نظمها مركز دراسات المستقبل الإسلامي والمعهد الوطني للدراسات الإستراتيجية الشاملة بالجزائر في المدة من ٤ ـ ٨ مايو ١٩٩٠. إذ كان من أهم توجهاتها ما يلي:

أ ـ هناك حاجة ماسة إلى تعميق المفاهيم المستقبلية خاصة لدى القيادات العلمية والإدارية. كما أن هناك حاجة ماسة إلى العناية بالدراسات المستقبلية وتطويرها، في المؤسسات العلمية في المجتمعات الإسلامية. ويغني عن القول أن الدراسات المستقبلية الإسلامية لا يمكن أن تتم بصورتها المثلى إلا إذا تمت من خلال مراكز البحوث العلمية المتخصصة. ولذلك فإن الحاجة ملحة إلى العناية بالبحث العلمي والباحثين المتخصصين وتوفير جميع الإمكانات والوسائل التي تضمن للبحث العلمي الإسلامية مكانته اللائقة ضمن النشاط العالمي.

ب ـ ترشيد نقل التكنولوجيا بما يسمح للقدرات الوطنية في المجتمعات الإسلامية من أن تنطلق وأن تواكب أحدث ما توصلت إليه هذه التكنولوجيا في العالم، حتى لا تظل أسيرة لما تتفضل به عليها المجتمعات الغربية!

جـ ـ وضع سياسة تكنولوجية شاملة على أساس المشاركة الديمقراطية والعلمية الموضوعة، هادفة إلى الربط بين البحث العلمي والإنتاج.

د ـ وضع خطة لترجمة الكتب العلمية الحديثة. ورصد المبالغ اللازمة لعمل مشروع قومي لهذا.

٢٢ ـ دعم المؤتمرات والندوات التي يتبادل فيها الباحثون والمفكرون أساليب التوجيه الإسلامي للعلوم، والعمل على توفير الإمكانات اللازمة لها، ووضع خطط لها حتى نضمن تحقيق أكبر عائد منها. على أن تعقد كل ندوة أو مؤتمر في بلد إسلامي معين يهيء الفرصة للمؤتمرين الإطلاع على تجارب هذا البلد وجهوده في هذا المجال.

٢٣ ـ تشجيع الجهود التي قام بها بعض المفكرين والباحثين والعلماء نحو التوجيه الإسلامي للعلوم، وإعطاؤها ما تستحقه من دراسة وتأصيل سواء كان ذلك في العلوم الطبيعية أو الإنسانية. إن مثل هذه الجهود تستحق من ذوي اليسر في العالم الإسلامي تزويدهم بالإمكانات المادية والفنية اللازمة لترجمة تصوراتهم النظرية إلى تطبيقات عملية، وأفكارهم إلى واقع، إن مما يصيب هؤلاء الباحثين بالإحباط إنكار جهدهم، أو السخرية من بعض المغرضين، أو تجاهل أفكارهم، ولئن كانت بعض هذه المحاولات دون ما تنشده لها من مستوى، فحسب أصحابها المحاولة، وحسبهم من الجزاء أجر واحد.

٢٤ ـ التفكير في تكوين لجنة عليا تضم بعض الباحثين والمفكرين والعلماء المسلمين تظل مركز النشاط فيما يتصل بالتوجيه الإسلامي للعلوم. وتضع خطة مدعومة ماليا من جهات معينة، وذلك لاستقبال كل ما يصدر في هذا المجال والعمل على نشره وتسويقه.

٢٥ ـ مداومة النقد الذاتي للحركة الإسلامية المعاصرة. ذلك أن توجيه العلوم إسلاميا جزء من كل. وهذا الكل هو الحركة الإسلامية العامة التي بدأت بفضل الله تحتل مكانة في ساحة الفكر المعاصر. ولئن كان المجتمع المعاصر يشهد الآن صحوة إسلامية مباركة إن شاء الله، إلا أن العمل الإسلامي بشكل عام يعاني من بعض أوجه الخلل.

ولقد تصدى مفكرون كثيرون للحديث عن أزمة الفكر الإسلامي المعاصر، وحسبنا هنا أن نشير إلى بعض عوامل الخلل كما يراها أحد المفكرين الإسلاميين.

يعرض (أحمد عبد القادر سليمان) إلى ثلاثة عوامل نتجت عنها سلبيات في صفوف الحركة الإسلامية، هذه العوامل هي:

١ ـ الأمراض التي ورثتها الحركة من واقع الأمة.

٢ ـ الانحرافات المتولدة عند الحركة التي لا تزال تعانى من افتقاد المنهجية التامة والمعرفة الدقيقة ببعض حقائق الإسلام.

٣ ـ الآثار الناتجة عن الاحتكاك غير المتكافئ لبعض الدعاة الإسلاميين بالثقافة الصليبية الوافدة.

أدت هذه العوامل إلى جملة من السلبيات في صفوف الحركة أهمها:

أ ـ التنازع. وقد وقع التنازع بين بعض الجماعات وداخل بعضها حول جوانب من العقيدة والنصوص والأحكام كما وقع حول منهج الدعوة.

ب ـ الفردية.

جـ ـ القصور: مثل قصر الاهتمام على جوانب من الإسلام وقصور في تمام التصرف على جوانب العقيدة والأصول والأحكام، والاكتفاء من ذلك بالعموميات. (أحمد عبد القادر سليمان، ١٩٨٥).

إن مستقبل الحركة الإسلامية يلزم له توافر شروط معينة حتى تصبح الصحوة صحوة حقيقية تغير واقع المسلمين. مما يهيئ بعد ذلك المناخ للتوجيه الإسلامي للعلوم.

ويحدد أحمد كمال أبو المجد أربعة شروط أساسية تحدد، في رأيه، مستقبل المد الإسلامي هي:

الشرط الأول: رد اعتبار العقل و وضعه في مكانه الصحيح من التصور الإسلامي. واستخدامه في ممارسة الاجتهاد توصلا إلى حلول متجددة للمشاكل المتجددة.

إن جمال الدين الأفغاني، رحمه الله، قد حدد شروط النهضة، أو ما أسماه «نيل الأمم للسعادة» في خاتمة رسالة «في الرد على الدهريين». نذكر من بينها التحرر من التقليد والتعلق بالدليل والاحتكام إلى العقل.

الشرط الثاني: تصحيح علاقة المسلمين بالآخرين.

الشرط الثالث: مراعاة الحرية في تربية الأفراد وسياسة المجموع. إن الحرية هي روح الدين. وإن بفقدانها تفقد الآمال وتبطل الأعمال وتموت النفوس وتتعطل الشرائع والقوانين. إن مشاكل المسلمين في مرحلة الصحوة كثيرة ومعقدة، وبغير الحرية «قيمة» ومبدأ، فإن احتمالات النقد والانحراف تبقى هائلة ومخفية.

الشرط الرابع: الحرص على ترتيب الأوليات في الدعوة إلى الإسلام، وفى تطبيق أحكامه ومبادئه. إن ترتيب الأولويات على أساس موضوعي من

التمييز بين الضرورات، والحاجيات، والتحسينات، وترتيب المصالح، وترتيب المفاسد، والترجيح بين المصالح المقصودة والمفاسد التي يراد درؤها كل ذلك شرط من شروط فاعلية الدعوة والدعاة.

والخلل في ترتيب الأولويات حاجز للعقول والنفوس عن الاستجابة للدعاة كما أنه يقطع مد الصحوة الإسلامية عما يحيط به من واقع. (أحمد كمال أبو المجد، ١٩٨١).

وأخيرا وليس آخرا.. ينبغي حسم قضية الخلاف بين الموروث والوافد.. تلك القضية التي ظل بعض مفكرينا وعلمائنا يطرحونها وكأنها معضلة في الطريق، وعقبة كأداء أمام المجتمع المسلم المعاصر.

ولعل خير ما أعرضه هنا، هو ما كتبه (محمد عمارة) فيما يختص بهذه القضية.. «إننا لا نؤمن بالحياد في الموقف تجاه «الموروث» و«الوافد».. فالوافد «طارئ» لابد وأن يخضع للفحص والانتقاء والاختيار.. والمعيار هنا هو مدى ما يمثله من «مصادر للقوة» تتسق مع طابعنا الحضاري، وتزيد هذا الطابع قوة تعينه على أن يكون للأمة سبيلا للتقدم والنهوض.. أما «موروثنا» فهو ذاتيتنا الحضارية وإبداع أسلافنا العظام، ومظهر عبقرية أمتنا، ومجمل الخصائص التي تميز حضارتنا العربية الإسلامية عن غيرها من الحضارات.

وهذا «الموروث» ـ الذي يمثل الإسلام مكونه الأول ومعيار الصحة والخطأ فيه ـ ليس تاريخا مضى وانقضى، ولا أكفان موتى، ولا قيودا تشد الحاضر إلى ماض سحيق. وإنما طاقة مبدعة وخلاقة، وروح سارية في عقل الأمة ووجدانها.. وإذا كان تمايزنا الحضاري، وعدوانية الحضارة الغربية، يفرضان علينا الحذر عندما ننظر في «الوافد» لنختار.. فإننا لا يجب أن ننسى أن «التجديد» هو سبيلنا المأمون إلى تمييز «الثوابت» من «المتغيرات» في موروثنا، وفرز «المفيد» من «الضار».. فبالتجديد تعود الحياة لهذا «الموروث» اليوم وغدا. فتتحقق الاستمرارية الحضارية، دونما قيود على توجهنا وتطورنا إلى الأمام. (محمد عمارة، ١٩٨٦).

المراجع:

١ ـ أبو الأعلى المودودي، **نحن والحضارة الغربية**، دمشق، دار الفكر، د. ت.

٢ ـ أحرشاو الغالي، «معوقات التأسيس العلمي للعلوم الإنسانية في الوطن العربي»، «**مجلة الوحدة**»، الرباط، العدد ٥٠، السنة ٥، نوفمبر ١٩٨٨.

٣ ـ أحمد البيلي، «التصور الإسلامي لمناهج التربية والتعليم»، دراسة منشورة في **بحوث لجنة خبراء أسس التربية الإسلامية**، مكة المكرمة، ١٤٠٠هـ.

٤ ـ أحمد صدقى الدجاني، **وحدة التنوع وحضارة عربية إسلامية في عالم مترابط**، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٩٠.

٥ ـ أحمد عبد القادر سليمان، «هل تأخر نصر الله» **الدوحة**، ع ٦١، س ٦، سبتمبر ١٩٨٥.

٦ ـ أحمد عروة، **العلم والدين، مناهج ومفاهيم**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٧.

٧ ـ احمد فؤاد باشا، **التراث العلمي للحضارة الإسلامية**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣.

٨ ـ احمد فؤاد باشا، تصور مقترح لمجالات البحث في فلسفة العلوم برؤية إسلامية، **مجلة المسلم المعاصر**، السنة ١٥، العدد ٥٩، فبراير / إبريل ١٩٩١.

٩ ـ احمد فؤاد باشا، **فلسفة العلوم بنظرة إسلامية**، القاهرة، دار المعارف، ط(١) ١٩٨٤.

١٠ ـ أحمد كمال أبو المجد، حتى يكون المد الإسلامي الجديد صحوة حقيقية، **الدوحة**، العدد ٦٢، السنة ٦، فبراير ١٩٨١.

١١ ـ أحمد كمال أبو المجد، **رؤية إسلامية معاصرة، إعلان مبادئ**، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩١.

١٢ ـ أحمد المختار، «نحو علم اجتماع إسلامي»، **في مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٤٣، السنة ١١، أبريل ١٩٨٥.

١٣ ـ أسامة أمين الخولي، «العلم والعطاء»، **في تهيئة الإنسان العربي للعطاء**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥.

١٤ - إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، **التعليم وبث الهوية القومية في مصر**، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم السياسية (غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩١.

١٥ - توفيق يوسف الواعي، **الحضارة الإسلامية مقارنة بالحضارة الغربية**، المنصورة، دار الوفاء ١٩٨٨.

١٦ - جعفر شيخ إدريس، «إسلامية العلوم وموضوعيتها»، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٥، السنة ١٣، يناير / فبراير ١٩٨٨.

١٧ - جورج زعرور، «تدريس العلوم والتكنولوجيا في البلدان العربية، اتجاهاته ومشكلاته»، **التربية الجديدة**، بيروت العدد ٦، السنة ١٦ ديسمبر ١٩٧٨.

١٨ - جون ديكنسون، **العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ع ١١٢، إبريل ١٩٨٧.

١٩ - جون كيمني، **الفيلسوف والعلم**، ترجمة أمين الشريف، بيروت، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، ١٩٦٥.

٢٠ - حامد عمار، **المنهج العلمي في دراسة المجتمع**، القاهرة، معهد الدراسات العربية العالي، دار المعرفة، ط ٢، ١٩٦٤.

٢١ - حسني محمود جاد الكريم، «أسلمة العلوم». **مجلة الأمة**، الدوحة، قطر، ع ٦٢، س ٦، أكتوبر ١٩٨٥.

٢٢ - رشدي أحمد طعيمة، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٧.

٢٣ - رشدي أحمد طعيمة، «المحتوى الثقافي في برامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية، إطار مقترح». دراسة مقدمة إلى **مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان، الأردن، يوليو ١٩٩٠.

٢٤ - رشدي راشد، تاريخ العلم والعطاء العلمي في الوطن العربي في **«تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي»** بيروت مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٥.

٢٥ - روبرت أغروس، جورج ستانسيو، **العلم في منظوره الجديد**، ترجمة كمال خلايلي، سلسلة عالم المعرفة ١٣٤، الكويت، فبراير ١٩٨٩.

٢٦ - زغلول راغب النجار، **قضية التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر**، كتاب الأمة رقم ٢٠ قطر، ١٩٨٨.

٢٧ ـ سالم ياقوت، «تجديد المجتمع العربي، عوائق الإبداع العلمي والتكنولوچي». **مجلة آفاق عربية**، بغداد، العدد ٧، السنة ١٥، يوليو ١٩٩٠.

٢٨ ـ سعد الدين إبراهيم، «الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي»، **في تهيئة الإنسان العربى للعطاء العلمي**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٥.

٢٩ ـ سيد حسين نصر، تدريس العلوم من منظور إسلامي، محاضرة في **المؤتمر العالمي الخامس للتربية الإسلامية**، الجزء الثاني، القاهرة، المركز العام لجمعيات الشبان المسلمين العالمية، مارس ١٩٨٧.

٣٠ ـ شفيق الغبرا، معوقات البحث في العلوم الاجتماعية العربية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت العدد ٣، مج ١٧، خريف ١٩٨٩.

٣١ ـ شكيب أرسلان، **لماذا تأخر المسلمون ولماذا تقدم غيرهم؟**، القاهرة، دار البشير للطباعة، والنشر والتوزيع، ١٩٨٥.

٣٢ ـ صلاح قنصوة، **فلسفة العلم**، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٩.

٣٣ ـ طارق البشري، «مقدمة كتاب، **مقدمات في البعث الحضاري**»، لمؤلفه سيد دسوقي حسن، الكويت، دار القلم، ط١، ١٩٨٧.

٣٤ ـ عاطف أحمد فؤاد، **في الوعي بالعلم**، القاهرة، دار الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٨٦.

٣٥ ـ عباس مدني، **النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية**، الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٩.

٣٦ ـ عبد الرحمن صالح، النظرية العامة للتربية، رؤية اسلامية، دراسة مقدمة إلى **مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان، الأردن، يوليو ١٩٩٠.

٣٧ ـ عبد الرحمن النقيب، **التربية الإسلامية، رسالة وسيرة**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠.

٣٨ ـ عبد القادر هاشم رمزي، **الدراسات الإنسانية في ميزان الرؤية الإسلامية**، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٦٥.

٣٩ ـ عبد الكريم اليافي، **نشاط العرب في العلوم الاجتماعية في مائة سنة**، بيروت، هيئة الدراسات العربية، ١٩٦٥.

٤٠ ـ عبد اللطيف خياط، المصادر الفكرية للمفكر المسلم، **مجلة منار الإسلام**، أبو ظبي، العدد ١٢، السنة ١٦ يونيو ١٩٩١.

٤١ ـ عبد الله سليمان الشوخي، مجتمعنا المعاصر، **أسباب ضعفه ووسائل علاجه**، الأردن، مكتبة المنار، ١٩٨٧.

٤٢ ـ عبد المنعم محمد حسين، رؤية مستقبلية لبرنامج إعداد معلم في ضوء طبيعة العصر ورؤية معلمي المستقبل ومعلمي الميدان في برنامج الإعداد الحالي، دراسة مقدمة إلى **مؤتمر إعداد المعلم في ضوء إستراتيجية تطوير التعليم**، كلية التربية بالمنيا، ٢٨/ ١٠ إلى ٣٠/ ١٠/ ١٩٩٠.

٤٣ ـ علاء مصطفى أنور، أزمة المنهج في العلوم الإنسانية، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٥٥/٥٦، السنة ١٤، يناير/ مارس وأبريل / يونيو ١٩٩٠.

٤٤ ـ عماد الدين خليل، حول إسلامية المعرفة المصطلح والضرورات، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٥٣، السنة ١٤، سبتمبر / نوفمبر ١٩٨٨.

٤٥ ـ عماد الدين خليل، **العقل المسلم والرؤية الحضارية**، القاهرة، دار الحرمين للنشر، ١٩٨٣.

٤٦ ـ فؤاد زكريا، **التفكير العلمي**، الكويت، ذات السلاسل، ١٩٨٥.

٤٧ ـ **الصحوة الإسلامية في ميزان العقل**، القاهرة، دار الفكر المعاصر، ١٩٨٧.

٤٨ ـ كمال عبد الحميد زيتون، نحو صيغة إسلامية لمناهج العلوم في المجتمع العربي الإسلامي، دراسة مقدمة إلى **مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة**، عمان الأردن، يوليو ١٩٩٠.

٤٩ ـ ماجد عرسان الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية**، دمشق، دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٥.

٥٠ ـ محمد شوقي الفنجري، منشأ ومفهوم ومنهج الاقتصاد الإسلامي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت، عدد خاص، صيف ١٩٨١.

٥١ ـ محمد خلف الله أحمد، **من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده**، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٩٠.

٥٢ ـ محمد الرابع الحسني الندوي، **الثقافة الإسلامية والواقع المعاصر**، القاهرة، دار الصحوة للنشر، ١٩٩٠.

٥٣ ـ محمد عبد السلام، **المثل العليا والواقع**، ترجمة إبراهيم السمان وأديب شيشة، دمشق، دار طلاس، هيئة الطاقة النووية السورية، ط١، ١٩٨٧.

٥٤ ـ محمد عبد العليم مرسي، معوقات البحث العلمي في الوطن العربي، **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض، العدد١٢، السنة٤، ١٩٨٤.

٥٥ ـ محمد عثمان نجاتي، منهج التأصيل الإسلامي لعلم النفس، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٥٧، السنة١٥، يوليو/ أكتوبر ١٩٩٠.

٥٦ ـ محمد عماد الدين إسماعيل، **المنهج العلمي وتفسير السلوك**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٩.

٥٧ ـ محمد عمارة، أزمة الثقافة العربية الإسلامية، **مجلة الاجتهاد**، بيروت، العدد١٠، ١١، السنة٣، شتاء وربيع عام ١٩٩١م.

٥٨ ـ محمد عمارة، **أزمة الفكر الإسلامي المعاصر**، القاهرة، دار الشرق الأوسط للنشر، ١٩٩٠.

٥٩ ـ محمد عمارة، **الدين والدولة**، سلسلة قضايا إسلامية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦.

٦٠ ـ محمد فاضل الجمالي، **نحو تجديد البناء التربوي في العالم الإسلامي**، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤.

٦١ ـ محمد المبارك، **بين الثقافتين الغربية والإسلامية**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٠.

٦٢ ـ محمد وقيدي، **العلوم الإنسانية والأيديولوجية**، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٣.

٦٣ ـ محمود محمد شامر، **رسالة في الطريق إلى ثقافتنا**، كتاب الهلال، القاهرة، دار الهلال، العدد ١٨٩، سبتمبر ١٩٩١.

٦٤ ـ مصطفى التبر، نمط التفكير العربي المعاصر، **مجلة الوحدة**، الرباط العدد ٥١، السنة ٥، ديسمبر ١٩٨٨.

٦٥ ـ المعهد العالمي للفكر الإسلامي، **إسلامية المعرفة**، سلسلة إسلامية المعرفة (١)، واشنطن، ١٩٨٦.

٦٦ ـ منظمة اليونسكو، التقرير والبيان الختاميان لندوة من أجل إستراتيجية ثقافية إسلامية، **مجلة المسلم المعاصر**، العدد ٥٥، ٥٦، السنة ١٤، يناير/ مارس، وأبريل / يونيو ١٩٩٠.

٦٧ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، **إستراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي**، تونس، ١٩٩٠.

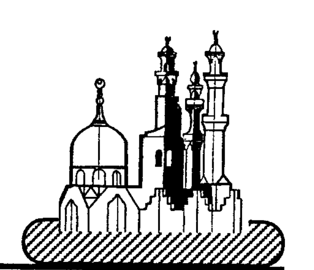
٦٨ ـ ميمون النكاز، قراءة في إشكالية التخلف والتبديل، **مجلة الدوحة**، قطر، العدد٦٣، السنة ٦، نوفمبر ١٩٨٥.

٦٩ ـ ندوة إشكاليات الفكر الإسلامي المعاصر، **مجلة رسالة الجهاد**، طرابلس، ليبيا، العدد١٠٠، السنة ١٠، يونيو ١٩٩١.

٧٠ ـ يوسف القرضاوي، **الصحوة الإسلامية بين الجمود والتطرف**، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٤.

وبالله التوفيق،،

الدراسة السادسة



دور التربية
في الوقاية من الجريمة (*)

مقدمة:

استميح القارئ عذرا، في مستهل هذه الورقة، ألا تفي بما يتوقعه منها إن أسرف في توقعه. فلا هي تدعى تميزا خاصا أو تزعم تقديم الجديد، أو تعد بالمسح الشامل للأدبيات في مجال الجريمة، وقاية وعقابا وعلاجا. وأقصى ما تعد به هذه الورقة أن تقدم رؤية، وأن تعرض وجهة نظر. فإن أصابت فيما هدفت إليه فذلك من الله فضل. وإن كانت الأخرى فحسبها المحاولة، ومن الأجرين أجر.

الموضوع الذي تتصدى له هذه الدراسة هو التربية ومكافحة الجريمة. ويتلخص دور التربية في ذلك في أمرين هما :

- تحصين الفرد من الوقوع في الجريمة (مرحلة ماقبل الجريمة).
- معالجة مرتكب الجريمة ووقايته من أن يقع فيها مرة أخرى (مرحلة ما بعد الجريمة).

إلا أن المتمعن في الأمر يلحظ أن الدور الأكبر للتربية يكمن في تحصين الفرد من الوقوع في الجريمة. ذلك أن الجمهور الذى تتعامل معه التربية في جانب الوقاية أكبر بكثير من الجمهور الذى تتعامل معه التربية في جانب العلاج. فضلا عما يحث عليه المثل السائر: **(الوقاية خير من العلاج)**.

من هنا كان التركيز على الدور الأول للتربية وهو الوقاية من الجريمة. وهو موضوع هذه الدراسة.

(*) دراسة مقدمة إلى ندوة «الوقاية من الجريمة» التي نظمها مركز البحوث والدراسات الأمنية والاجتماعية، بشرطة أبو ظبي في الفترة من ٢٧ - ٢٨ / ١١/ ١٩٩٤م..

هدف الدراسة:

وعلى وجه التحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

إلى أي حد يمكن للتربية أن تسهم في الوقاية من الجريمة؟

ومن هذا السؤال الرئيسي تتفرع عدة أسئلة تمثل محاور هذه الدراسة ومواطن الاهتمام فيها. هذه الأسئلة هي:

١ ـ ما العلاقة بين التعليم وحركة الجريمة، سواء من حيث إعدادها أو أنواعها؟

٢ ـ ما مواصفات الإنسان العربي المستهدف والذي يمكن أن تتوجه البرامج لإعداده؟

٣ ـ ما المنطلقات التى ينبغي أن تستند إليها حركة التربية في الوقاية من الجريمة؟

٤ ـ كيف يمكن ترجمة هذه المنطلقات إلى إجراءات عمل في مجال التربية؟

٥ ـ ما التوصيات التى يمكن أن تسهم، من خلال المؤسسات التعليمية، وفي إطار ثقافتنا العربية الإسلامية في الوقاية من الجريمة ؟

أقسام الدراسة:

في ضوء الأسئلة السا بقة تتحدد أقسام الدراسة فيما يلي:

أولا ـ العلاقة بين التعليم والجريمة.

ثانيا ـ التعليم والوقاية من الجريمة.

ثالثا ـ التربية والشخصية الإنسانية.

رابعا ـ قيم واتجاهات مستهدفة.

خامسا ـ منطلقات وتطبيقات.

سادسا ـ توصيات وقضايا.

وليسمح لي القارئ أن أعرض، تجربة ذاتية مررت بها شخصيا منذ فترة من الزمن، وهي على وجه من الوجوه ذات علاقة بالموضوع.

تجربة خاصة:

عندما شرعت في الكتابة عن التربية والوقاية من الجريمة تذكرت موقفا طريفا شهدته منذ ما يربو على ربع قرن من الزمان عندما كنت معلما بالمرحلة الإعدادية في

مصر. فقد كلفت وقتها بملاحظة التلاميذ في أثناء امتحان آخر العام للغة العربية. وكان اختبارا في الإملاء. فأخذت ألقى عليهم النص حسب ما تقتضيه قواعد الإلقاء. وحفر النص في مخيلتي حتى أكاد أتذكره بعد مرور ثمان وعشرين سنة تقريبا.

وكان النص بعنوان: «عدالة السماء» ويقول، على قدر ما تسعفني الذاكرة: «سافر نبيل إلى الخارج، بعد دراسته الجامعية، للحصول على أعلى الدرجات. وبينما هو هناك تعلم، من بين ما تعلمه، فن السرقة؛ فتعلم كيف يتسلق مواسير المياه، حتى ينفذ منها إلى داخل البيت من أي نافذة، فيكسرها دون ضجة.. وكان إذا دخل من النافذة خرج من الباب. كما تعلم ألا يترك بصماته على ما يمسكه. فكان يرتدى قفازا أحيانا. ويمسك بمنديل أحيانا أخرى.. مخفيا معالم وجهه حتى لا يعرف.

وما أكثر ما نجح في سرقاته. حتى نسي ذات مرة، فأمسك بيده مقبض الباب. فاستطاعت الشرطة أن تستدل عليه. فأعيد إلى بلده. **حقا إن نامت عين الشرطة فعين السماء لا تنام**.

ولقد أخذنا نحن الملاحظين نتبادل التعليق فكاهة على هذا النص. وكان من أظرف ما قاله أحدنا: يبدو أن الموجه الأول الذي وضع الاختبار قد سرقت شقته!

وتحضرني تعليقا على النص بعض الملاحظات التى أوجزها فيما يلي:

١ ـ مما أقطع به عدم توافر نية سيئة عند واضع هذا الاختبار. فلقد كان همه اختبار مدى إتقان التلاميذ للظواهر الإملائية التي نص عليها المنهج. إلا أنه أضر من حيث أراد أن ينفع.

٢ ـ ينتهى النص بقيمة لا تقليل من قدرها، ولا شك في قيمتها. إلا أنه في سبيل هذه القيمة. ضحى المؤلف بقيم كثيرة. إن عدالة السماء مفهوم كان من الممكن تقديمه في صور أخرى، ونصوص غير ذلك النص. إلا أن خيال واضع الاختبار لم يسعفه، وابتكاريته لم تتمخض إلا عن موقف تعليمي سقيم، هو في ذاته من أبعد المواقف عن التربية.

٣ ـ اختار واضع الاختبار لشخصية النص اسم «نبيل» وليته اختار اسما آخر؛ فما أجدر بنبيل أن يحقق هدفه النبيل لا أن يحيد عنه! وقد قيل قديما: لكلٍّ من اسمه نصيب.

٤ ـ الدرجة التى سافر من أجلها نبيل هى أعلى الدرجات الجامعية، أي أنها في عرفنا الجامعي هي الدكتوراه.. وما أتعس أن يكون مصير الدكتوراه هكذا.

٥ ـ ليس للتعليم، في منطق هذا المؤلف، تأثير على الجريمة.. فقد يرتكبها أعلى الناس درجة، وأعمقهم فكرا وأوسعهم ثقافة. ولعل للمؤلف في هذا الأمر ما يسوغ قوله.

٦ ـ أبى المؤلف إلا أن يذكر تفصيلا بعض المهارات التى تعلمها مشروع الدكتور نبيل؛ وليته في هذا المجال أوجز. والتلميذ في مرحلة المراهقة أكثر ميلا إلى التقليد. إذ يوصف بأنه رجل هامشى Marginal man يقع بين مرحلتين: الأولى مرحلة الطفولة التى تركها والتى يأبي أن ينتسب إليها ومرحلة الرجولة التي لم يصل إليها بعد، وتأبي بعض أهله أن ينتسب إليها.. وليس أمامه لإثبات ذاته وإشباع حاجة نفسية أساسية عنده إلا أن يقلد من فوقه توهما منه أن هذا يدخله من أوسع الأبواب في مجتمع الرجال. فتنتشر بين المراهقين، كما نعلم، ظاهرة التدخين، وارتداد الملابس التي يختص الكبار بها في بعض الثقافات. وتقليد عادات تفوق أعمارهم.

خلاصة القول: إن نزعة التقليد عند المراهقين قد تدفعهم إلى ممارسة المهارات التى يشتمل عليها النص. وخاصة إنها قدمت إليهم على طبق من فضة. دون بذل جهد في تعلمها أو اكتساب خبراتها.

٧ ـ «ما أكثر ما نجح في سرقاته» هكذا يصف المؤلف نتائج الكثير من جرائم مشروع الدكتور نبيل. وليت المؤلف استخدم كلمة غير «نجح» في هذا السياق.. إن مرحلة المراهقة من اخطر المراحل التي تتشكل فيها المفاهيم. وتنمي فيها القيم، وتتكون الاتجاهات.

٨ ـ أحسن المؤلف صنعا، حين أنهى تجربة مشروع الدكتور نبيل بالفشل. إذ عاد بدون أن يحقق هدفه النبيل، فلم يحصل على الدرجة التي سافر من أجلها. ولعل هذه الخاتمة لدراسة نبيل عدالة أخرى من السماء. ويتوقع أن يربط التلميذ في هذه المرحلة بين السبب والمسبب، بين المقدمات والنتائج. فليس وراء الجرائم مغانم.

٩ ـ ثم نأتي إلى ثالثة الأثافي. وهى عبارة المؤلف: «إن نامت عين الشرطة فعين السماء لا تنام». ولئن كان هذا حقا لا مراء فيه. وواقعا لا إنكار معه. إلا أن التأكيد عليه هنا يضر أكثر مما ينفع. إن في هذا تشكيكا، قد لايقصده المؤلف، في كفاءة السلطة في ضبط الجريمة. ولم يكف المؤلف أن بصر التلميذ بمنافذ الهروب من السرقة، بل أضاف إلى ذلك طمأنته إلى تعذر الكشف عنه في أحيان كثيرة.

إن تصوير الفرار من وجهة القانون في صورة العمل الميسور لأى شخص لهو أمر ينافي على وجه الإطلاق مقتضيات العمل التربوي في مكافحة الجريمة.

إن حسن نية المؤلف لاتشفع له ما قد يسفر عنه إملاء هذا النص. وهو في الوقت نفسه يجافي أهم مبادئ التعليم. وهى التكامل بين المحتوى اللغوي والقيم فلا ينبغي أن يكون قصارى الأمر ما يتضمنه النص من ظواهر إملائية، وإنما يتكافأ مع ذلك مايشتمل عليه من قيم وأخلاقيات.

ولقد يكون من بين التلاميذ، في مرحلة المراهقة، من كان ذا عقل ضعيف يميل به إلى الإجرام تقليدا لما يراه، أو إشباعا لظمأ في شهرة، أو إشعار بوجود. وقديما قال الشاعر:

إذا أنت لم تنفع فضر فإنما . . . يرجى الفتى كيما يضرّ وينفعا

لم أشأ، بكل تأكيد، عندما استرجعت هذه الخبرة الشخصية أن يتخيل أحدنا أن التعليم، ممثلا في مؤلفنا الجليل، يدعو إلى الإجرام أو يحث عليه. وإنما قصدت أن ندرك خطورة ما تقدمه بعض المؤسسات التربوية، وضرورة الحرص فيما تشتمل عليه العملية التعليمية من قيم سواء أكانت تأليفا لكتب، أو إعدادا لاختبارات، أو تصميما لمواد ووسائل تعليمية، أو حتى طريقة للتدريس. فهناك ما يسمى بالتعليم المصاحب Concommitant Learning الذي يتشرب المتلقي فيه، عن غير قصد من الملقى، قيما واتجاهات تلازمت مع ما يقدمه الأخير. وغالبا ما لا يقصد الملقى تنمية هذه القيم أو تكوين هذه الاتجاهات. وغالبا أيضا ما تكون قيما سلبية واتجاهات غير إيجابية.

وننتقل لأقسام الدراسة:

أولا - العلاقة بين التعليم والجريمة:

السؤال الذى يطرح الآن: **ما نوع العلاقة بين التعليم والجريمة؟**

بداية، يتحدد مفهوم التعليم هنا بالبرامج المقصودة التي تقدمها مؤسسات تتولى مسئولية التربية. إن الأمية، كمقابل للتعليم، بيئة خصبة للجريمة. هذه حقيقة لا يختلف عليها اثنان. ومع ذلك فالأمر جد مختلف حين نرغب في إكمال القياس وفي تطبيق مفهوم المخالفة. فليس ثمة إجماع على أن التعليم، في المقابل، بيئة رافضة على طول الطريق للجريمة. فليست العلاقة بين التعليم والجريمة علاقة خطية. ولئن كان هناك إجماع على أن مطاردة الأمية هى في الوقت نفسه مطاردة للجريمة، وإن مجتمع الأميين هو الأكثر انسجاما مع السلوك الإجرامي، إلا أن الإجماع لم ينعقد بعد على أن نشر التعليم يلغي الجريمة. ولنتأمل معا خطوات تحول الفرد إلى مجرم، لنعرف على وجه التحديد موقع التعليم في هذه الخطوات.

تتلخص نظرية سوذرلاند Sutherland في كتابه مبادئ علم الإجرام Principles of Criminology والذي ألفه هو دونالد كريس، أقول: إن عملية تحول الفرد إلى مجرم تخضع في رأي المؤلفين للخطوات التالية:

١ - يكتسب السلوك الإجرامي في إطار الجماعات ذات العلاقة الودية الوثيقة.

٢ - يتعلم الدوافع والاتجاهات والإيديولوچية علاوة على الأساليب الفنية.

٣ - يخضع الاستعداد لارتكاب الجريمة إلى عملية تحديد للمعايير السلبية والإيجابية.

٤ - يصبح الفرد مجرما عندما ترجح لديه كفة الدوافع التي تميل إلى انتهاك المعايير.

٥ - تحكم عملية تحول الفرد إلى مجرم تكرار عملية اتصاله بالمجرمين وتأثير هذا الاتصال عليه.

٦ - تخضع عملية تعلم السلوك الإجرامي للآليات نفسها في أي تعلم آخر. (خليل درويش، ص ١٥٣/ ١٥٤).

من هذه الخطوات يتبين ما للمحيط الاجتماعي من تأثير لا يقاوم على الأفراد. وليس هذا مجال التوسع في ذلك. إنما القصد بذكر هذه الخطوات تحديد موقع التعليم منها. ولعله يبرز أمامنا أن نصيب التعليم قليل هنا القضية الأساسية في الإجرام هى دوافعه، والوسط الذي ترتكب فيه. كما أن تعلم الإجرام يخضع لنفس الآليات التى يخضع لها تعلم أي شيء آخر كما ذكر المؤلفان.

وفي دراسة في سجون كل من الأردن والمغرب والسودان انتهى الباحث إلى أن «التعليم له صلة أساسية بالجريمة والسلوك الانحرافي، ولذلك فإن الاهتمام ينشر التعليم له صلة أساسية بالجريمة والسلوك الانحرافي، ولذلك فإن الاهتمام بنشر التعليم دون أن يرافق ذلك اهتمام مواز للتغلب على المشكلات التى تثيرها العوامل والقوى الأخرى (كالبطالة مثلا) سوف يؤدي في النهاية إلى الإكثار من الجرائم المنظمة تنظيما عاليا على نحو ما هو موجود بالمجتمعات الغربية» (احمد الرابيعة، ١).

أما عن العلاقة المحددة بين التعليم والجريمة من حيث الكم والكيف والدافع فتوجزه الدراسات لنا فيما يلي:

(أ) من حيث الكم:

أثبتت الإحصاءات التى أجـريت في فرنسا والولايات المتحدة الأمريكيـة وغيرهما أن زيادة حركـة التعليم لم يقابلها انـخفاض في كم الجريمة. فـبينما انعدمت الأمـية في فرنسا بنسبة اكثر من ٩٠ ٪ فان أرقام الجريمة لا زالت كما هي دون تعديلات تذكر.

(ب) من حيث الكيف:

أثبتت الإحصاءات التي أجريت في بلاد كثيرة (سويسرا وهولندا والسويد والنمسا وفرنسا وبلجيكا وأسـبانيا وإيطاليا) أن للتعليم أثره على نوع الجـريمة. إذ اتجه بها اتجاها أقل عنفا من جرائم العنف إلى جرائم الذهنية Intellectual وأكثر مكرا).

ومن بين ٢٠٠٥ محـكوم عليهم بعقـوبات طويلة الأجل من الرجـال في سجن بفرنسا تبين أن جرائم القـتل يقع ٢, ١٠ ٪ منها من الأميين. و٣, ٥٠ ٪ من القتلة على جـانب منحط. و١, ٣٣ ٪ ممن أتموا تعليـمـهم الأولي، وأن ٤, ٥ ٪ ممن حـصلوا على الابتدائيـة، و٥, ٠ ٪ ممن حصلوا على الثانوية. و٥, ٠ ٪ ممن حـصلوا على مؤهلات عليا.

التعليم يؤثر على الإجـرام لا في كمه وإنما في نوعـه. حيث يميل من العنف إلى المكر. وهذا ما قـرره حارونالو: إن التعليم في تنمـيته للمعـارف والمعول يمكن أن ينتج إجراما خاصا. (جلال ثروت ومحمد زكي أبو عامر، ص ١٧٦ - ١٧٧).

وماذا بعد؟ هل نقف مكتوفي الأيدي أمام قضـية التعليم وضعف تأثيره الإيجابي ونذعن للأمر؟

إن الذي تجدر الإشـارة إليه هنـا هو أن التعليم، في هذا السـياق، يعنى التـعليم الرسمي الذي يقـدم في المدارس للحصـول على درجات علميـة معينة. ولا يقـصد به المفهوم الواسع للتعليم الذي يتعدى حدود القراءة والكتابة.

والأمر مختلف عندما ننظر إلى التعليم من زاوية أخرى، ونتبنى له مفهوما أوسع.

(جـ) من حيث الدافع:

انتهت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين التـعليم والدافع للجريمة. وكما أشارت إحدى هذه الدراسات، كلما تدنى مستوى تعـليم الأفراد برز الفقر كعامل أساسي وهام في دفـعهم إلى ارتكاب الجـريمة، وكلما ارتفع المسـتـوى التعليـمي قل أثر هذا الدافع. ويوضح هذه النتيجة الجدول رقم (١).

جدول (١)

مستوى التعليم الدافع	أمي %	دون البكالوريا %	ثانوي فما فوق %	الدافع %
الفقر	٢٢	٢٠	١١	٢٢
الشهرة	٦	٥	٩	٨
الشعور بالظلم	٩	١٢	٨	١٠
اللذة	٧	٥	٧	٣
السيطرة	٤	٤	٨	٤
عدم الرضا	٨	٧	٦	٨
التهور والطيش	٦	٠	٥٥	١١
الأصدقاء	٦	٧	٦	٥
الأقارب	٧	١	٥	١
تقليد الآخرين	٤	٣	٢	١
متاعب الحياة	١	١	٤	٧
الوصول لمركز اجتماعي	٢	٥	٤	٤
غير ما ذكر	٧	٧	٠	٧
النسب المئوية	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

ومن هذا الجدول تبين أن نمط الدوافع يتأثر بالمستـوى التعليمي لأفراد العينة. وأن المستوى التعليمي يحدد نوع الدافع إلى حد كبير. (أحمد الربايعة، ص ١٥٦ ـ ١٥٧).

ثانيا - التعليم والوقاية من الجريمة:

يكاد خبراء علم الإجرام يجمعون على رأى مؤداه «أن الوقاية من الجريمة يجب أن تنصب على تحسين إمكانات الأفراد ومساعدتهم على إشباع احتياجاتهم وتوظيف إمكاناتهم، وفهم طاقاتهم، واستخدامها بصورة أمثل» (صبري الربيحات، ص ٢٠٧).

وطبيعي أن يسأل : كيف يمكن تحسين إمكانات الأفراد؟ أليس بالتعليم ؟ الإجابة عن هذا كله هى «بلى»، بالتعليم يمكن تحقيق كل ماسبق وأزيد مماسبق.

وهذا ما حدا بمؤتمر الأمم المتحدة السادس لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين والمنعقد في كراكاس بفنزويلا من ٨/٢٥ إلى ٩/٥ سنة ١٩٨٠، إلى أن يبرز دور التعليم بمفهومه الواسع في مكافحة الجريمة. ولقد ورد ذلك في ديباجة القرار رقم (٣) من وثائق المؤتمر نفسه تحت عنوان «التدابير الفعالة لمنع الجريمة»؟

تنص الديباجه على ما يلي:

إن مؤتمر الأمم المتحدة السادس لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين، إذ يأخذ في اعتباره أن إستراتيجيات منع الجريمة ينبغى أن تستند إلى القضاء على الأسباب والظروف التي تنجم عنها الجريمة.

وإذ يأخذ في اعتباره أيضا إن منع الجريمة يتوقف على الإنسان ذاته، وإذ يعترف بأهمية التربية الوطنية والثقافية في تقوية قدرة الإنسان على التكيف مع المبادئ التقدمية للحياة الاجتماعية.

وإذ يلاحظ أن إستراتيجيات منع الجريمة يجب أن تقوم على إذكاء روح الإنسان وتقوية إيمانه بقدرته على الخير.

١ ـ يطلب من الأمين العام أن يركز جهوده في منع الجريمة على تدعيم إيمان الإنسان بقدرته على أن يسلك سبيل الخير.

٢ ـ يوصى الدول الأعضاء ببذل الجهود نحو تحسين التعليم والثقافة والإعلام لتقوية إرادة الإنسان، وإذكاء ضميره من اجل تجنب ارتكاب الجريمة.

ثالثا - التربية والشخصية الإنسانية:

ولقد ورد في الديباجه السابقة مصطلحا «التربية» و«التعليم».

والحديث عن التعليم، كما يشيع في الأدبيات يتوجه أساسا نحو المؤسسات التربوية، كرياض الأطفال والمدارس والمعاهد والجامعات. سواء في أشكالها الرسمية أو

غير الرسمية Informal Education مثل برامج تعليم الكبار وغيرها. وسواء في صورها العامة أو الخاصة.

وفي هذا السياق يكمن الحديث عن قوانين التعليم ولوائحه والمناهج والكتب الدراسية والمواد التعليمية والامتحانات وغير ذلك مما تضطلع المؤسسات التربوية بمسئوليته.

أما التربية بمفهومها الواسع فتشمل مختلف برامج بناء الإنسان سواء ابتدأ بأساليب التنشئة في البيت، أو انتهت بكل مايسهم في بناء البشر. سواء من خلال برامج أجهزة الإعلام؛ صحافة وإذاعة وتلفاز أو من خلال أنشطة المؤسسات الدينية والاجتماعية أو غيرها. أو من خلال المؤسسات التعليمية السابق الحديث عنها.

ولنتوقف أمام عبارة وردت في الديباجه أيضا. تقول: إن منع الجريمة يتوقف على الإنسان ذاته «البداية إذن عند الحديث عن مكافحة الجريمة هى الحديث عن الإنسان نفسه. كيف نشكله ؟. ثم من يتحمل مسئولية هذا التشكيل ؟ إن التربية. بكل تأكيد، من أبرز مقومات نحت كيان الأفراد والجماعات داخل المجتمعات على اختلاف معتقداتها ومشاربها. ليس في ذلك فرق بين مجتمع عربي وآخر غربي، ولا بين مجتمع متدين وآخر ملحد، ولا بين مجتمع اشتراكي وآخر رأسمالي.

التربية تنشئ الشخصية وتهذبها. أنها تتعهد الفرد منذ مولده وتؤدي للمجتمع وظيفتين قد يبدو بينهما تناقض، في الوقت الذي تتكاملان فيه أشد التكامل وهما: تنمية قدرات الفرد على أن يتشرب قيم المجتمع وتقاليده محافظة على الثقافة. وتنمية قدرات الفرد في الوقت نفسه، على أن يواكب العصر ويكتسب قيمه، ويتقن آليات التقدم فيه، تجديدا للثقافة.

وقوام الأمر في كلتا الوظيفتين هو نمط الشخصية المراد تشكيلها. ولا أريد أن أبعد كثيرا عما رسمته إستراتيجية تطوير التربية العربية من تصور لملامح الإنسان العربي الذي ننشده. ولقد نصت هذه الإستراتيجية على:

أن الإنسان العربي المقبل في تصور هذه الإستراتيجية هو «**إنسان معتز بكرامته، على وعي بحقوقه، متمسك بها، وعلى وعي بواجباته، حريص على النهوض بها. يجعل من إيمانه بالله وبرسالات السماء استجابة لدواعي العقيدة الدينية. وهى من أخص ما يتميز به الإنسان. والاعتماد على هداية عقله وهداية ضميره في مواجهة مشكلات الحيا ة وتحمل مسئوليتها. والموازنة بين مطالب الجسم ومطالب الروح فيها. والسعى في خير مجتمعه وخير الإنسان. فلا تناقض ولا انفصام. يعتمد على جهوده الذاتية في التعلم لتربية نفسه، وتطوير شخصيته من جميع جوانبها، ويقبل على الحياة في تجارب منتقاة**

على تعدد أنماطها. ويجعل منها سبيلا لتطوير شخصيته، ومواصلة تربيتها، غير متقيد بزمان أو مكان.

وكما يستمد من بواعثه في الاعتماد على العقل من إيمانه، فإنه يتخذ من العلم سبيلا لتنمية تلك المواقف العقلانية، فيسعى إلى استيعابه منهجا، وإلى الإلمام بجوانب منه محتوى».

كما يجعل من ممارسة الديمقراطية وسيلة لتنمية تلك المواقف العقلانية. وإشاعة العلاقات الإنسانية السليمة فيها. وأداة لتعزيزها في مجتمعه. ويرى في العمل حقا وواجبا وشرفا، ينمي المواقف الإيجابية نحوه، والمهارات اللازمة لحسن أدائه. وهو إلى جانب أصالته وتمسكه بقيمه، يتقبل التغيير، ويسعى إلى ابتكار وسائله وأساليبه. ويستمد من إيمانه وتربيته وعلمه وعمله ومواقفه الديمقراطية بواعث للالتزام بواجبات الوطن، وبمطالب التنمية الشاملة في مجتمعه، وتمكينها من التوفيق بين الأصالة والتجديد، ومن المساهمة في الحضارة الإنسانية، وفي دعم السلام العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

وفي ضوء هذه الفلسفة العامة، والرؤيا المجملة لملامح الإنسان العربي المستهدف، نستطيع أن نستنتج مجموعة من الصفات للشخصية العربية التي يجب أن تستهدفها برامج التربية بمفهومها الواسع، ومناهج التعليم بمفهومه الخاص إذا أريد الوقاية من الجريمة.

إن الإنسان المستهدف هو ذلك الذي:

١ ـ يتمسك بالقيم الإنسانية النابعة من رسالات السماء، والاستناد إليها كمنطلق أساسي موجه لسلوكه في الحياة سواء في علاقاته مع الله أم مع المجتمع أم مع نفسه.

٢ ـ يدرك على أساس من الفهم والإقناع، أشكال العلاقة بين اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية.

٣ ـ يعتز بانتمائه للثقافة العربية، مفتخرا بأمجادها، حريصا على التمسك بالقيم الإيجابية فيها، متمثلا لها، مدافعا عنها.

٤ ـ يؤمن بالعلم مصدرا للقرار، وبالتجربة محكا للفكر.

٥ ـ يحس بالمشكلات التي تواجه مجتمعه، مستعدا لأن يكون عضوا نافعا فيها، مشاركا في تحقيق أهدافه، مسهما بدور في تحقيق خطط التنمية فيه.

٦ ـ يحترم الآخرين من ذوى الأديان والمذاهب الأخرى، ويتقبل الحياة معهم. مقدرا حقهم في ممارسة الأنماط الثقافية الخاصة بهم.

٧ ـ يرفض كل أشكال التطرف والتعصب الأعمى، الذي لايستند إلى أساس علمي أو مبرر موضوعي.

٨ ـ يمتثل لما نصت عليه الشرائع من حفظ الحقوق الأساسية الخمسة للإنسان: حق الحياة، والدين، والعقل، والعرض والمال، ويشجع على احترامها.

٩ ـ يتقبل التغيير، ويسعى إلى ابتكار الوسائل التي يطور بها حياته. ويرتفع بمستويات أدائه في مختلف جوانبها، مع القدرة على التوفيق بين ما ورثه من قيم، وما تفرضه عليه مطالب الحياة المعاصرة.

١٠ ـ يعتمد على جهوده الذاتية في التعلم. ويحس بالقدرة على أن يستقل بنفسه في تحصيل المعرفة، وتوظيفها بما يطور شخصيته من جميع جوانبها.

١١ ـ يربط العلم بالعمل، والنظرية بالتطبيق، دون ازدراء للعمل اليدوي في مقابل التقدير للعمل العقلي.

١٢ ـ يوازن بين مطالب الجسم والعقل والروح، مؤمنا بضرورة النمو الشامل وتحقيق التكامل بينها.

١٣ ـ يظهر الرغبة في العمل التطوعي والاستعداد والمبادرة لإنقاذ الآخرين دون انتظار من يوجهه.

١٤ ـ يفكر تفكيرا منطقيا، وبشكل منهجي منظم، مدركا العلاقة بين المقدمات والنتائج.

١٥ ـ يتزايد إحساسه بالمسئولية الاجتماعية كلما ارتفع في مستوى التعليم أو الوظيفة.

١٦ ـ يشعر بخطورة السلوك الإجرامي على ذاته ومجتمعه ووطنه.

١٧ ـ ينفر من الرذيلة أيًّا كان نوعها ويحرص على إشاعة الخير بين المحيطين به.

١٨ ـ يحكم القيم الأخلاقية في كل اختياراته، فلا يلجا لغاية جائزة بوسيلة غير جائزة.

١٩ ـ يرفض الجريمة، ويطارد رموزها، ويغلق أبوابها.

٢٠ ـ يستطيع النظر الصحيح للأمور واتخاذ قر ار مناسب بشأنها متحررا من أسر الأهواء الخاصة والتقليد الأعمى.

٢١ ـ يحرص على الإجادة وليس فقط مجرد إنجاز العمل.

٢٢ ـ يتذوق الجمال في مختلف أشكاله.

٢٣ ـ يحس بالانتماء الأسرى ويحرص عليه، ويتقبل مختلف الأدوار عضوا في الأسرة ومسئولا عنها سواء في بيته أو عمله أو وطنه.

٢٤ ـ يرغب في أن يسهم في الحضارة الإنسانية، وأن يكون منتجا وليس فقط مستهلكا لمنجزاتها.

٢٥ ـ يقبل على الحياة، ويدفعه إلى الحركة فيها دائما أمل متجدد.

ولعل القارئ يلحظ ما في الصفات السابقة من عمومية تجعل منها مصدرا لمختلف البرامج التي تتصدى لبناء الإنسان. سواء أكانت في مجال التعليم أو الإعلام أو الوعظ والإرشاد أو النشاط الاجتماعي المتمثل في الأندية والجمعيات أو غير ذلك من برامج تتولى مسئولية تربية الإنسان بشكل مباشر أو غير مباشر.

ولعل القارئ أيضا يطرح استفسارا حول خصوصية القيم والاتجاهات المتعلقة بالوقاية من الجريمة. تلك القيم التي ينبغي أن تكون محور النشاط التربوي في سبيل تحقيق هذا الهدف.

رابعا - قيم واتجاهات مستهدفة:

إن مشكلة التربية لاتكمن في أن نحشو عقل الطالب بالحقائق التي تنفره من الجريمة، أو بالمعلومات التي تصرفه عنه. وإنما مشكلتها في الطريقة التي تنمى بها القيم، وتكتسب بها الاتجاهات، وتتحول المعرفة بواسطتها من قول إلى عمل.

ونقطة البدء بالطبع هي تحديد القيم والاتجاهات التي يجب إكسابها للطلاب مما يساعد على الوقاية من الجريمة. ولعل في القائمة التالية ما يفي ببعض الغرض:

١ ـ الدين دعوة لتحرير الإنسان.

٢ ـ إذا أدى كل إنسان واجبه ماطلب أي إنسان حقه.

٣ ـ ينبغي أن تتكافأ الوسيلة شرفا مع الغاية.

٤ ـ دفع الضرر أولى من جلب المنفعة.

٥ ـ أولوية الوقاية متلازمة مع ضرورة العلاج.

٦ ـ الانتماء مشاركة وتفان وعطاء. إنه جهد يبذل وليس ألفاظا تردد.

٧ ـ لا ينبغي أن يضيع حق الفرد أمام تيار الجماعة.

٨ ـ لايحفظ الفرد حق مجتمع تضيع فيه حقوقه.

٩ ـ ارتكاب الجريمة انتهاك لحرمة المجتمع.

١٠ ـ الالتزام بالقيم مدعاة للفخر.

١١ ـ الاعتزاز بالفضيلة يستلزم الدفاع عنها.

١٢ ـ قيمة كل إنسان فيما يحسنه.

١٣ ـ القانون في موطن الاحترام والرعاية.

١٤ ـ الطموح حق مطلق في إطار الشرعية والإمكانات.

١٥ ـ الاستيلاء على حقوق الغير عمل عدواني.

١٦ ـ الجريمة تجاوز في الحقوق، والتجاوز اعتداء، والاعتداء ظلم.

١٧ ـ تذوب الفوارق بين البشر أمام الحق.

١٨ ـ ترويع الناس مخالفة لقيم المجتمع ولتعاليم الأديان.

١٩ ـ الانحراف ظلم للنفس قبل أن يكون ظلما للغير، فالطبيعة الإنسانية في أساسها خيرة.

٢٠ ـ إشاعة القيم فرض عين لا فرض كفاية.

٢١ ـ لا يجوز إخفاء المرء غرضه غير المشروع بفعل مشروع.

٢٢ ـ الأسرة بوصلة السلوك عند الأبناء.

٢٣ ـ الحقد حقل تنبت فيه الجريمة.

٢٤ ـ الاعتداء يثير النفس ويعطيها حق الدفاع.

٢٥ ـ الحق أقدم من النص القانوني.

٢٦ ـ إنكار المنكر واجب، ومدح الرذيلة جريمة.

٢٧ ـ ليست العقوبة غاية في ذاتها. إنها أداة للردع والتخويف.

٢٨ ـ إذا كانت لك حرية الاختيار، فعليك أن تتحمل نتائجه.

٢٩ ـ اختيار المرء دليل عقله، وسلوكه دليل قيمه.

٣٠ ـ لا اختيار لمكره.

٣١ ـ الوازع الأخلاقي هو الرقيب الكامن في الإنسان.

٣٢ ـ أصل الطاعة الورع، وأصل الورع التقوى، وأصل التقوى محاسبة النفس.

خامسا - منطلقات وتطبيقات:

الحديث عن دور التربية في الوقاية من الجـريمة يستلزم تحديد المنطلقات التي يستند إليها هذا الدور. وفيما يلي أهم المنطلقات والتطبيقات الإجرائية لكل منها:

أ - تفرد الله بالكمال المطلق، والأنبياء أكمل البشر.

ويعنى هذا في مجال التربية:

١ - التسليم بأن النقص مـن صفات البشـر. وتوقع القصور في مـختلف إشكال الأداء الإنساني.

٢ - إعادة النظر في مفـهوم الخطأ. فلم يعد الخطأ مبررا فقط للعـقاب قدر ما هو مدعاة للتأمل في أسبابه، والتخطيط لتلافي وقوعه مستقبلا.

٣ - الواقعيـة في تقييم الأداء أو السلوك. وتقدير الظروف التي مـر بها الفرد مما دفعه لارتكاب الخطأ. إن من الخطأ ذاته أن نتعامل مع أبنائنا كنماذج مثلى في كل شيء.

٤ - فتح أبواب الأمل في الـتوبة عند مرتكبي الأخطاء. وإشـعارهم أن تصـحيح المسار أمر بيد الإنسان نفسه وإن بابه غير موصد. فكل ابن آدم خطاء، وخير الخطائين التـوابون. إن مما يتمـيز به ديننا الحنيف بث روح الأمل فـي نفوس العصـاة. وما عليـهم إلا أن يحسنوا التـوبة وأن يتبعـوا إساءتهم بإحـسان، فالحسنات يذهبن السيئات.

ب- أن الجريمة محصلة تفاعل مجموعة من الأسباب والدوافع. منها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو اقتصادي، ومنها ما هو نفسي، بل منها أحيانا ما هو سياسي.

ويعني هذا في مجال التربية:

١ - ضرورة تكامل الجهود بين المؤسـسات التربوية والاجتماعيـة والاقتصادية عند وضع برامج الوقـاية من الجريمة. فليسـت مؤسسـة واحدة هي المسـئولة عن ذلك.

٢ - ضرورة شمـول النظرة عند دراسة أسباب ارتكاب الجـرائم. أن من التعسف إرجاع الجـريمة إلى سبب واحد مع إغفـال الأسباب الأخـرى التى قد لايقل دورها عن دور هذا السبب. ولئن كان أحد الأسـباب يبرز كدافع رئيسي، أو ذا وزن أكبر فلا يعنى ذلك التقليل من غيره من الأسباب.

جـ - الجريمة ذات طبيعة شخصية.

يعني في مجال التربية:

١ ـ تقدير الظروف الخاصة التي تدفع بالفرد لارتكاب الجريمة أن الفروق الفردية مفهوم لا تقتصر تطبيقاته على مجالي التعليم والتعلم. بل تمتد لتشمل كل المواقف التي يمس الحكم فيها أكثر من فرد.

٢ ـ تنمية مفاهيم النقد الذاتي عند الأفراد والإحساس بقيمة مراجعة الذات عند ارتكاب أي مخالفة.

٣ ـ تنمية الإحساس بالمسئولية الفردية المدنية عند التفكير في الواجبات. والإحساس بالمسئولية الاجتماعية عند التفكير في الحقوق.. فلا ينبغي أن نهمل حق الفرد. كما لا ينبغي أن نهون من مسئوليته.

٤ ـ توسيع مفهوم المسئولية عند الأفراد. فلا يقتصر الأمر على المسئولية عند ارتكاب الخطأ. وإنما يتعداها إلى المسئولية في كل أداء. فالكلمة مسئولية وأمانة، بمثل ما أن الفعل مسئولية يحاسب على أدائه الفرد.

٥ ـ تنمية الوعي الذاتي عند الأفراد وتدريبهم على التمييز بين النافع والضار، بين الحق والباطل، بين الخير والشر. وتعريفهم مغبة ارتكاب الجريمة، ونتائج الحيدة عن إطار القيم. إن من شأن هذا الوعى الذاتي أن يحصن الفرد ضد الجريمة. والتحصين عملية إرادية يقوم بها الفرد بنفسه ولنفسه.

٦ ـ تنمية القدرة على إصدار قرار عند الأفراد. وتقبل نتائج اختياراتهم، وتدريبهم على توقع ما تسفر عنه قراراتهم. فلو استحضر المجرم العقوبة ما ارتكب الجريمة. فالعقوبة كما عرفها المشرع إيلام مقصود ينزل بالجاني كأثر قانوني لارتكاب الجريمة.

٧ ـ التمييز بين الظروف التي دفعت الفرد لارتكاب الجريمة. والتحديد الدقيق لمسئولية الفرد عنها. فمن الظلم البين أن يعاقب الفرد مع انعدام اختياره. أي محاسبته على ما لا يد له فيه.

د - بمثل ما للجريمة من طبيعة شخصية فإنها ظاهرة اجتماعية.

ويعني هذا في مجال التربية:

١ ـ النظر إلى العقوبة على أنها أيضا ضرورة اجتماعية. ولقد فرضت لحماية المجتمع. ليس توقيع العقوبة مصدره دائما إذلال الأفراد أو إشباع لشهوة

الانتقام، بقدر ما هو حماية للقيم، وصيانة لمؤسسة فرض علينا أن نعيش في ظلها. إن العقوبة وإن كانت مفسدة فإنما أوجدها الشارع لدرء مفاسد.

٢ ـ الضرورة عند تحديد مدى العقوبة تقدر بقدرها. ومن ثم يلزم النظر إلى السياق عند بحث كل جريمة على حدة. حتى يتناسب العقاب مع حجم الجرم. ويعد هذا اتجاها يلزم إكسابه للأفراد. وقيمة ينبغي غرسها.

٣ ـ الحرص على تنمية الشعور بالتضامن الاجتماعي عند الأفراد. وتنفيرهم من ارتكاب ما يخالف الشعور العام أيًا كان حجم ما ارتكب أو أثره.

٤ ـ تنمية الإحساس بأن من ارتكب جريمة فقد انتهك حرمة المجتمع، فليس قصارى الأمر أن يحقق من وراء جريمته نفعا عاجلا أو كسبا آجلا.

٥ ـ توجيه الأفراد إلى أن السلوك المنحرف نسبي. فما يعتبر فضيلة في مجمع ما، قد يعد رذيلة في مجتمع آخر. وما يعتبر فضيلة أيضا في زمن ما، قد يعد رذيلة في زمن آخر. مما يؤكد ارتباط السلوك بإيقاع العصر واتجاهات التغير. ومما يفرض علينا قدرا من التسامح Tolerance في التعامل مع بعض أشكال السلوك التي خضع الفرد فيها لعرف أو تقاليد.

٦ ـ عدم حصر الجريمة في شكل واحد. إذ تتعدد بتعدد مصدر القاعدة التي وضعت أسس السلوك الاجتماعي المقبول. والسلوك الاجتماعي المقبول ليس إلا مجموعة من الأوامر التي ينبغي أن تتبع، ومجموعة من النواهي التي يجب أن يعزف عنها الفرد. ومن هنا كانت هناك جريمة دينية عندما يخالف الفرد شيئا مما دعت إليه الأديان. وهناك جريمة أخلاقية عندما ينتهك الفرد قيمة أخلاقية معينة، وجريمة اجتماعية عندما يخترق الفرد معايير المجتمع، وهناك جريمة قانونية عندما يكسر الفرد قاعدة أقرتها مصادر التشريع.

هـ - لا عقوبة إلا بتجريم، ولا تجريم إلا بنص، ولا نص إلا بإعلان.

ويعني هذا في مجال التربية:

١ ـ ضرورة توعية الشباب بمبادئ القانون بغية النشر الواسع للخبرة، ومعرفة حدود الحركة فيما له وما عليه. على أن يقدم هذه الخبرة متخصصون.

٢ ـ إشعار الفرد، مرتكب الخطأ بأسباب عقابه، حتى لا يحس بالظلم، وحتى يتجنبه بعد ذلك.

٣ ـ عدم التسرع في توقيع العقوبة على الأفراد مرتكبي الخطأ قبل التحقق من مخالفتهم مبادئ السلوك ومعاييره.

٤ ـ التأكد من أن الفـرد، مرتكب الخطأ، قد عرف مـواطن الصواب والخطأ في السلوك الإنساني.

و - الدين دعوة إلى تحرير الإنسان.

ويعني هذا في مجال التربية:

١ ـ إبراز دور الدين في تكوين الشـعور بالرقابة الذاتيـة على سلوك الإنسان. إن المؤمن بالله يرى أن الله تعالى يراقبه ويعلم من أمره ما يخفيه عن الناس. إن عدم ارتكاب الشر قد يصدر عن سـبب أو آخر. قد لا يرتكب الإنسان الشر خوفا من القانون. فإن أمن القـانون ارتكبه. وقد لا يرتكب الإنسان الشر لا خوفـا من القـانون وإنما حـياء من المجتـمع. فإن انفرد بنفسـه ارتكب الشر. وقد لا يرتكب الإنسـان الشـر لا خوفا من القانون، ولا حيـاء من المجتـمع وإنما خجـلا من نفسـه. والنفس كما ورد بكتاب الله أمارة بالسـوء. وأخيرا قد لا يرتكب الإنسان الشـر لا خوفا من القـانون ولا حيـاء من المجتمع ولا خجلا مـن نفسه وإ نما رهبة من الله. وهذا أرفع الدرجـات لمصادر السلوك الإنساني. فالله مع الإنسان حيثما حل وأينما كان. وفي أي فترة من الزمان. إن مما ينبغـي الحرص على تنميـته في نفـوس أبنائنا أن القانون إن عـجز عن ملاحقة الإنسـان في أعماله، وكشف أسراره فإن رقابـة الله قائمة. وحسب الإنسان أن يعمل لله فلا يشغله بعد ذلك شيء.

أعمل لوجه واحد . . . يكفيك كل الأوجه

٢ ـ تأكيد دور الأديان في حفظ حقوق الإنسان. وأجدر بنا أن نحرص على هذه الحقوق فيما بيننا. ولنثق أنه **ما ضيع إنسان حقا لغـيره إلا ضيع المجتمع حقا له**. وتتسع حقـوق الإنسان في الإسلام لتشمل حق الحـياة وحق العقل وحق الدين وحق العرض وحق المال.

ليس هذا فـحسـب بل إن حق الإنسـان في الأمن والأمان أمـر يحـرص الإسلام علي تنميته بين المسلمين.

وعلينا أن نؤكـد على هذا المعنى في مـدارسنا. ولنعـرض على أبنائنا في مراحل التعليم ما ورد في أحـاديث المصطفى ﷺ في هذا السياق. ولنقطف بعضا منها:

١ ـ «**لا يحل لمسلم أن يروع مسلما**». رواه أحمد وأبو داوود.

٢ ـ «**من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يروعن مسلما**». رواه الطبراني.

٣ ـ **«لا تروعوا المسلم فإن روعة المسلم ظلم عظيم»**. رواه الطبراني.

٤ ـ **«من أخاف مؤمنا كان حقا على الله ألا يؤمنه من إفزاع يوم القيامة»**. رواه الطبراني.

٥ ـ **«من نظر إلى مسلم نظرة يخيفه بها من غير حق أخافه الله يوم القيامة»** رواه الطبراني.

٣ ـ تنمية قيم التنمية التي وردت في الأديان. ولا يتأتى ذلك إلا بالفهم الصحيح للقيم والمفاهيم الدينية. فالعبادة ليست انعزالا في صومعة أو عزفا عن مجتمع، أو اغترابا نفسيا عن الدنيا. إنها دعوة للحياة والإيجابية في إطار ما شرع الله. إنها الصلة الدائمة به، من هنا تصدر قيم التنمية مثل احترام العمل وتقدير الوقت، وبث روح الأمل والتفاؤل، والثقة في المستقبل، والتخطيط له، والادخار مما منحنا الله، وبذل الجهد، وإتقان الأداء، والمشاركة مع الآخرين، ونبذ السلبية واللامبالاة. والحدث على المبادأة، وتحمل المشاق، والصبر في مواجهة الأحداث، وتشجيع المجيدين، ونشر الفضيلة، وتعزيز مكانة الإنسان وكرامته، وغير ذلك من قيم تعتمد حركة التنمية على مدى الإيمان بها. إن النظام الاقتصادي ليس اقتصاديا بحتا، إنما يعتمد على مجموعة من القيم التي تحدد أهدافا معينة داخل المجتمع وتحدد السلوك. ولقد أثبت علماء الاقتصاد الإسلاميون أن تأثير القيم الإسلامية الموروثة يفوق تأثير العوامل الأخرى، وذلك إن أحسن الأخذ بها.

ليس ذلك فحسب؛ بل إن أركان العبادة تكتسب معناها وقيمتها من مدى ترجمتها إلى سلوك، وصدق الرسول ﷺ إذ يقول: **«من لم تنهه صلاته عن الفحشاء والمنكر فلا صلاة له»**.

وهذا بدوره يخفف نداء الرذيلة في نفس الإنسان، ويقتل نوازع الشر عنده.

سادسا - توصيات وقضايا:

يشتمل هذا القسم، كما يدل عنوانه، على محورين. أولهما التوصيات العامة التي يمكن أن نقدمها في هذه الدراسة، وثانيهما القضايا التي تمثل محاور دراسات مستقبلية، ولنعالج كليهما:

أ - التوصيات:

فيما يلي عدد من التوصيات التي قد يسهم تطبيقها في مكافحة الجريمة، وقاية وعلاجا:

١ - النظر إلى الإنسان دائما على أنه محور التنمية، فتتكامل عند وضع خطط التنمية الجوانب الاجتماعية مع الجوانب الاقتصادية. ويظل الحرص على البناء الأسري والقيم الاجتماعية وكرامة الإنسان محور الاهتمام عند وضع الخطط وعند تنفيذها، مما يزيل عن الإنسان في المجتمع أي إحساس بالاغتراب، أو أي شعور بتجاهل المسئولين له. والجريمة تتسلل إلى نفس الإنسان مع تسلل الإحساس باللامبالاة نحوه.

٢ - الحرص على تنمية أساليب التفكير المنطقي والإدراك العقلاني للأمور بالشكل الذي يسمح للطالب بأن يميز بين الأشياء وفق منطق العقل. إن التربية الأخلاقية لا تعني الإكثار من الوعظ، واستخدام أساليب الزجر والوقوف عند إلقاء الأوامر والنواهي. إن هذا أمر يتطلب أن يستغرق كل مواقف الحياة إذا أريد الاقتصار على الأمر والنهي في تربية أبنائنا، وهذا أمر لا يتعذر فقط بل يستحيل حدوثه. ولكن الأمر الأجدى في التربية الأخلاقية في رأينا هو تنمية جوانب الإدراك العقلاني الذي يزود الطالب ببصيرة يسترشد بها في التمييز بين الأمور. وهنا يصدق المثل الصيني الذي يقول: إن أعطيت أخاك سمكة فقد أطعمته مرة واحدة، وإن علمته كيف يصطاد فقد أطعمته مدى الحياة.

٣ - يرتبط بما سبق الحرص على تنمية إرادة الطالب لأن يعمل الخير ويترك الشر. أن يدعو إلى الحق وينهى عن الباطل. أن يتبنى النافع وينبذ الضار. إن الأمر لا يكتمل في مجال التربية الأخلاقية إن اقتصر على تنمية ملكات الطالب في التمييز بين الأمور. وإنما يكتمل حين تتكون لديه الإرادة لأن يتبنى الحق ويرفض الباطل. لأن يدعو إلى الفضيلة وينبذ الرذيلة. فإذا كانت التوصية الأولى استجابة للشق الأول من الدعاء «**اللهم أرنا الحق حقا**» فالتوصية الثانية استجابة للشق الثاني من الدعاء «**وارزقنا اتباعه**».

التربية الأخلاقية إذن عملة ذات وجهين لا تستغني بواحد دون آخر، هما معرفة الحق والسير نحوه، ومعرفة الباطل والبعد عنه.

٤ - إعادة النظر في المفاهيم التي تقدم للطلاب حول التقدم، فلا تطغى فيه الدعوة للتقدم المادي على حساب التقدم الأخلاقي. كما ينبغي إشعار الطلاب أن السعي الدائب وراء التقدم المادي وحده سوف ينعكس سلبا على حركة المجتمع.

٥ - التأكيد في برامج الإعلام والمؤسسات ذات المسئولية التربوية المباشرة وغير المباشرة على التحاور مع الأبناء، وقضاء وقت كاف معهم. إن غياب الوازع معهم غالبا ما يؤدي إلى بحثهم عن جماعات أخرى تشبع لديهم الحاجة إلى التعبير والتقبل الاجتماعي واحترام ذواتهم.

٦ - تحقيق التكافؤ في الفرص التعليمية بالشكل الذي يوفر لأبناء المجتمع كله الأمن النفسي، ويزيل ما قد يكون عندهم من إحساس بالتميز لدى بعض الفئات.

٧ - تنمية مفهوم العمل التطوعي، والاستعداد لأداء المهمات دون انتظار مستمر لتوجيه من أعلى.

٨ - اليقظة لكل بوادر الانحراف في السلوك بين الأبناء. إن ٢٠ ٪ من الجرائم المسجلة في دوائر الشرطة في البلاد العربية يمكن وصفها بأنها انحرافات أطفال وأحداث. ولا ينبغي الاستهانة بسلوك منحرف يبدأ به صبي. فمعظم النار من مستصغر الشرر.

وبوادر الانحراف قد تبدو من سلوك بسيط يستهين به المعلم فإذا به يتطور إلى أن ينتج منحرفا. إن لدى الطالب في المرحلة الثانوية خاصة ميلا إلى الخروج عن السلطة المدرسية واللامبالاة أمام نصائح المدرسين، والتدخين والسرقة أحيانا والميل إلى الكذب، والاعتداء على الزملاء، وإظهار السيطرة عليهم، والاعتداء على ممتلكات المدرسة كرمز للانتقام من السلطة، والعنف أحيانا سواء مع المسئولين بالمدرسة أو مع زملائه، وتكوين الشلل التي يتزعم فيها الطالب زملاء له ويثيرون، كجماعة، الشغب أو يهربون بشكل فردي أو جماعي، وغير ذلك من أشكال سلوك تستلزم اليقظة.

٩ - الحزم في مواجهة أشكال السلوك الشاذة التي تكشف عن بوادر انحراف بين الطلاب. وذلك بعد التأكد من استنفاد الأساليب التربوية الأخرى. وكما يقال: آخر الدواء الكي، وفي ذلك إشعار للطلاب بأن احترام المجتمع وحقوق الآخرين فرض على الجميع وليس مقصورا على أحد. وأن انعدام القوة الرادعة يؤدي إلى تزايد ظاهرة الانحراف.

١٠ ـ وضع برامج للمسئولين عن التعليم، مدرسين أو مديرين أو مشرفين أو أساتذة جامعات لتوعيتهم بأشكال الانحراف في معاهد التعليم، مدارسه وجامعاته.

وفي تحقيق أعدته هبة الإمام وهبي بصحيفة الاتحاد بالإمارات الشقيقة (٤/١١/١٩٩٤م) أشارت إلى أن مديرة إحدى المدارس في بريطانيا قد قامت بالتعاون مع أجهزة الشرطة والأطباء المعالجين لتنظيم دورات للمدرسين لتوعيتهم وإعطائهم صورة واضحة عن كيفية اكتشاف ومعرفة أي تلميذ يتعاطى هذه السموم داخل الصفوف أو خارجها. موضحين حالة الأطفال (المتعاطين) النفسية والصحية. ومن ثم توجيه المدرس كيفية التقرب من هذا التلميذ الذي لا يتعدى عمره العاشرة أو الحادية عشرة ليستميله ويقنعه بضرورة الإقلاع عن هذا الآفة مقدما وموضحا له أين يذهب لإنقاذ نفسه من هذه السموم التي تفتك به كل دقيقة.

١١ ـ الالتفات جيدا إلى نوع الأصدقاء الذين يختارهم الأبناء، إن كثيرا من الجرائم يرتكبها المراهقون خاصة. تقليدا لأصحابهم أو امتثالا لأوامر الكبار منهم، والرغبة في الحصول على تقدير اجتماعي بينهم. فلقد يجد الطالب في أصحابه المنحرفين مجتمعا يوفر له الشعور بالانتماء والإحساس بالثقة، خاصة إذا كان يعاني من شعور بالفراغ الأسري. والأمر هنا يتطلب من الوالدين كياسة في توجيه الأبناء لانتقاء أصدقائهم.

١٢ ـ تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي في المدرسة. وذلك بتخفيف القيود الإدارية المفروضة على هؤلاء الأخصائيين، وتدريبهم بشكل مستمر يواكب معه مستجدات الإشراف الاجتماعي، ويتعرف على الأساليب الحديثة لتعديل السلوك الإنساني.

١٣ ـ فتح سبل التعليم المستمر. وتمكين الفرد من تغيير تخصصه، والحصول على شهادة في موضوع جيد يكتسب من ورائه مهارات تلزم لعمله الجديد. وهنا تظهر أهمية مراكز التدريب التي تساعد الفرد، بواسطة برامج التدريب التحويلي، على أن يشق طريقا جديدا يستثمر فيه قدراته ويعتمد على نفسه، فينصرف عن التفكير في الجريمة وتخف عنده نوازع الشر. إذ لا فراغ لديه ولا حاجة تشغله.

١٤ ـ الاهتمام بفتح المدارس في الأحياء الفقيرة، ووضع خطة للنهوض بها تعليميا.

١٥ - تشجيع التعليم المهني، وفتح الفرص والمجالات التي يكتسب الطالب فيها مهارات مهنية تساعده على أداء عمل يتكسب منه في حالة العجز عن مواصلة الدراسة لتحقيق أهدافه.

١٦ - يفضل أن تشمل كتب التاريخ أو السير (في كتب القراءة ذات الموضوع الواحد) بعض الخبرات الماضية والتجارب التي مر بعض الأفراد بها مما له صلة بالجريمة، ومما يثري معلومات الطلاب. ويطلعهم على خبرات البشر التي أسهمت في مكافحة الجريمة.

١٧ - الاهتمام بظاهرة التخلف الدراسي بين الطلاب. والحرص على رفع مستوى المتخلفين منهم حتى يلحقوا بزملائهم. إن من دواعي الإحساس بالانتماء أن يشعر الفرد بأن المجتمع يرعى للضعيف، مثل القوي، حقه، كما أن كثيرا من الجرائم ترتكب من أفراد عجزوا عن مواكبة النظام التعليمي، أو الوفاء بمتطلباته.

١٨ - تدريب الطلاب على القيام بأدوار رجال القانون والضبط، كأن يمارسوا دور رجل المرور، أو التدريب في مراكز الشرطة على بعض الأعمال المناسبة، أو القيام بنشاط تربوي في المدرسة عن طريق لعب الدور **Role Play** الذي يمثلون فيه أدوار رجال الشرطة والقضاء.

١٩ - تنظيم دورات تدريبية للائمة والدعاة لإكسابهم مهارات الدعوة لمكافحة الجريمة، ومهارات التخاطب مع المجرمين. وذلك بتزويدهم بالمعلومات والمعارف النفسية والاجتماعية والقانونية والاقتصادية المتعلقة بالجريمة وقاية وعلاجا. ولعل في هذا ما يزيد من فاعلية دور العبادة وتنشيط دورها التوجيهي والإرشادي والإصلاحي على أسس مستوحاة من رسالات السماء.

٢٠ - المراجعة الدورية لمراكز تأهيل الأحداث والمجرمين للتأكد من توافر الشروط اللازمة في ضوء المعايير الواجبة. بما يساعد على تحقيق رسالتها التربوية المثلة في وقاية الأحداث من مخاطر الانحراف، وفي علاجهم عند ارتكابه.

ب - القضايا:

فيما يلي عدد من القضايا التي تصلح في رأينا، نواة لمشروعات بحثية أو برامج وخطط ومناهج:

١ - إجراء دراسة يتم فيها توظيف أسلوب تحليل المحتوى **Content Analysis** للتعرف على موقف المناهج والكتب الدراسية بالتعليم العام (ابتدائي وإعدادي

وثانوي) من الجريمة. ما القيم التي تشتمل عليها هذه المناهج والكتب؟ كيف تنفر الطالب من الجريمة؟ أو كيف تشجعه عليها بشكل غير مباشر. .إلخ؟.

٢ ـ المراجعة المستمرة لمناهج وبرامج التعليم في المؤسسات العقابية بواسطة متخصصين في التربية بغية تحديثها وتمكينها من أداء دورها بكفاءة.

٣ ـ إعادة النظر في الأهداف العامة والإجرائية للمناهج الدراسية المختلفة بحيث تعطي الجانب الوجداني Affective Domain اهتماما أكبر. مع عدم التركيز على الجانب المعرفي Cognitive Domain الذي يقتصر على المعلومات والمعارف. إن من أهم ما يمكن للمناهج الدراسية أداؤه هو تنمية القيم. وتكوين الاتجاهات. وليس فقط حشو الذهن وتراكم المعارف في العقل الإنساني، ويستلزم ذلك، في رأينا، أجراء دراسة على مستوى قومي، تشكل فيه لجان متخصصة تعيد النظر في الأهداف ومن ثم في المحتوى.

٤ ـ إجراء دراسة حول الكفايات اللازمة للمعلم، أيًّا كان تخصصه الأكاديمي. حتى يساعد في وقاية الطلاب من الجريمة. ولعل مجال الدراسات الإنسانية أقدر على تحقيق ذلك.

٥ ـ التفكير في إدخال مقرر «دراسات أمنية» لطلاب المرحلة الثانوية. يستهدف تحصينهم ضد الجريمة وتدريبهم على مواجهتها. وذلك بتعريفهم بأنواع الجرائم وكيفية التصدي لها. وكذلك تثقيف الطلاب بالوظائف التي يؤديها رجال القانون. وما يمكن أن ينتهي إليه أمر المجتمع في حال تراخيهم في أداء أدوارهم.

٦ ـ وضع خطة شاملة في الجامعات ومراكز البحث العلمي تساعد على التصدي للمشكلات المزمنة التي تواجه المجتمع، ومواجهة ما يستجد من مشكلات تهدد أمن المجتمع، وتعطي هذه الأبحاث درجة أولى من الاهتمام سواء بالدعم المادي أو المعنوي.

٧ ـ التفكير في استحداث مساق أو مقرر دراسي بمختلف كليات الجامعات بعنوان «مهارات اجتماعية». يتم من خلاله تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الاجتماعية، ومعايير الآداب اللازمة للتعامل مع المجتمع بكفاءة. ومن أهم أهداف هذا المساق إيجاد انسجام بين الفرد ومجتمعه.

إن الحقيقة التي تنطلق منها فكرة هذا المساق هي أن الفرد كلما اقترب من مجتمعه، وتحقق الانسجام معه، قلت دوافع الجريمة وضعف استعداده

للانحراف عن نظام القيم فيه. إن الجريمة في معظم الأحيان حالة نفسية لا يشعر المجرم فيها باحترام لمجتمعه وتقدير لمعاييره.

٨ ـ إعادة النظر في إستراتيجية التربية العربية التي كانت قد وضعت منذ ما يقرب من عقدين من الزمان. فالمتغيرات الدولية كثيرة ومتسارعة. والقيم الاجتماعية متغيرة والظروف العامة المحيطة بإنسان التسعينات وهو على مشارف القرن الحادي والعشرين تختلف بلا ريب عن الظروف المحيطة بإنسان السبعينات.

إن التحديد الواضح لفلسفة تربوية عربية تتعامل مع الثوابت، وتركز على جوانب الاتفاق بين الفلسفات العربية المختلفة، وتبرز الأدوار التي تتحمل التربية مسئوليتها في البلاد العربية على اختلاف ثقافاتها الفرعية لهو أمر يفرض نفسه الآن عن أي وقت مضى. ويؤكدها ويؤصل مفاهيمها، ويشحذ إمكاناتها حتى تقف أمام التيار الذي يقود مفهوم النظام العالمي.

ولايتسع المجال، في رأينا، للحديث عن البديل لغياب فلسفة تربوية واضحة. إذ يتحول التعليم في ظل هذا الغياب إلى أداة هدم أكثر منه أداة بناء. ولنستمع إلى (تركي الحمد) وهو يلخص هذا في فقرة واحدة فيقول: «دائما ما نتكلم عن العلم والتعليم ومحو الأمية و«فك الحروف» على أنها من مستلزمات التقدم والفاعلية في هذا العالم، ولكننا لم نسأل أنفسنا عن أي علم نتحدث؟ هل كل «علم» هو «علم» وهل مجرد «فك الحروف» ومعرفة القراءة والكتابة وسيلة ناجحة لإنجاز التقدم والبعد عن التخلف؟ في كثير من الأحيان يكون التعليم (القراءة والكتابة) طريقا إلى التخلف بدل أن يكون بداية للتقدم. إذا كان هذا التعليم غير مرتبط بمنهج معين منبثق عن فلسفة تنويرية في التربية. فليس المهم أن نتعلم، ولكن المهم ماذا نتعلم، وليس المهم أن نقرأ، ولكن المهم ماذا نقرأ. إذا استخدمت قدرتك في القراءة مثلا في قراءة كتاب في السحر والخرافات فإنك تكون بعلمك وتعليمك قد ساعدت على زيادة مساحة التخلف وليس العكس. وإذا أنت استخدمت قدرتك في القراءة والكتابة على نشر وبث كل ما هو مجاف للحق، ساتر للحقيقة، فإنك بتعليمك هذا وقدرتك تلك كنت عاملا من عوامل التخلف بدل أن تكون من منارات التقدم.

والحقيقة أن مثل هذه الأمور، أي تحول التعليم إلى أداة من أدوات التخلف، مرده لا إلى ذات التعليم ولكن إلى غياب الفلسفة التربوية والتعليمية الشاملة التي تحدد لماذا نتعلم وماذا نتعلم وكيف نتعلم. فالتعليم

في ذاته مجرد وسيلة وأداة من الممكن أن تخدم غرضين متعارضين، وعلينا نحن أن نحدد الغرض المراد وكيفية الوصول إليه من خلال العملية التعليمية والتربوية، وإلا تحولت المسألة إلى عماء كامل، وغرقنا في مزيد من التخلف بدل الخروج منه. حالة العماء هذه أي غياب الفلسفة التربوية والتعليمية المؤطرة، هي التي يمكن أن تفسر لنا ذلك التناقض الذي سبق أن ذكرناه في مقالة سابقة، ألا وهو الازدياد الكمي المطرد في أعداد المتعلمين لدينا، ولكن دون نتيجة عملية ملموسة تبين لنا أننا نسير من حالة دنيا إلى حالة أعلى في التطور الاجتماعي. السبب في ذلك أن التغيير كمي بحت.

٩ ـ التفكير في استحداث مساق آخر بكليات التربية في جميع شعبها حول «التربية بين الأسرة والمدرسة» يتم من خلاله تدريب الطلاب على الاتصال بأولياء الأمور وكيفية حثهم على رعاية الأبناء، والمشاركة في متابعتهم، باعتبار ذلك مسئولية مشتركة. وتقدير لخطورة الأمر عند إغفال ذلك.

إن الأبناء هم الهدف الذي تضؤل أمامه أهداف.. والغاية التي تصغر عندها غايات... والرعية التي استرعى الله فيها الآباء... والتي يكتوي بنار إهمالها الجميع.

إهمال تربية البنين جناية ... عادت على الأبناء بالويلات.

وبالله التوفيق،،

المراجع

١ ـ أحمد الربايعة، **أثر الثقافة والمجتمع في دفع الفرد إلى ارتكاب الجريمة**، الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٤.

٢ ـ الأمم المتحدة، تقرير مؤتمر الأمم المتحدة السادس لمنع الجريمة ومعاملة المذنبين، كراكاس، فنزويلا من ٢٥/٨ إلى ٥/٩ سنة ١٩٨٠، المغرب العربي، **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، العدد ١٣ يناير ١٩٨٢، ص ٤٦٣ ـ ٥٠٨.

٣ ـ باربرا كوثمان بكتل، **دور الآباء في مساعدة أبنائهم على الشفاء من الإدمان**، ترجمة زكريا عبد العزيز حليم وسعاد موسى، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع، طبعة أولى ١٩٩٤.

٤ ـ تركي الحمد «نحو خطاب جديد: التعليم» **جريدة الشرق الأوسط**، العدد ٥٧٩٤، الأحد ٩/ ١٠/ ١٩٩٤م.

٥ ـ تماضر محمد حسون، «البيت، المدرسة، وسائل الإعلام وانحراف الأحداث في الوطن العربي» الرياض، **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، العدد ٧ ديسمبر ١٩٨٨م.

٦ ـ تماضر محمد حسون، دور الأمة في تكوين الشعور الاجتماعي، الأخلاقي أو الانحراف عند الطفل، الرياض، **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، المجلد ٣ العدد ٥، ١٩٨٨م.

٧ ـ جريدة الشرق الأوسط، تعليم الصغار على إدارة الأعمال لانتشالهم من حياة الانحراف، العدد ٥٧٩٤، الأحد ٩/ ١٠/ ١٩٩٤م.

٨ ـ جلال ثروت ومحمد زكي أبو عامر، **علم الإجرام والعقاب**، بيروت، الدار الجامعية، ١٩٨٣، ص ص ١٧٦ ـ ١٧٧.

٩ ـ حسين الرفاعي ومحمد الأمين البصير، **الدلالات الأمنية للتركيب السكاني في الوطن العربي**، الرياض، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٩٢.

١٠ ـ خليل درويش، ظاهرة السرقة في الأردن، دراسة مسحية اجتماعية على النزلاء في دور الإصلاح والتأهيل. **مجلة دراسات** المجلد ٢١ (أ) أغسطس ١٩٩٤، العدد الرابع، الجامعة الأردنية، عمان، ص ١٥٣ ـ ١٥٤.

١١ ـ سنان سعيد، دور الإعلام في تنمية وعي الناشئة والشباب باتجاه احترام القانون وضد الجريمة. المغرب العربي، **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، العدد ١٥، يناير ١٩٨٣.

١٢ ـ السيد الشحات أحمد حسن، **الصراع القيمي لدى الشباب، ومواجهته من منظور التربية الإسلامية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٨.

١٣ ـ صبري الربيحات، مشاركة المواطن في العمل التطوعي الاجتماعي والوقاية من الجريمة والانحراف، **من دور المواطن في الوقاية من الجريمة والانحراف**، الرياض، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٤١٤هـ ص ١٩١ ـ ٢١٩.

١٤ ـ محمد فاروق البنهان، **مكافحة الإجرام المنظم**، الرياض، دار النشر بالمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٤٠٩ هـ.

١٥ ـ محمد محمود الهواري، **المخدرات من القلق إلى الاستعباد**، الدوحة، سلسلة كتاب الأمة رقم ١٥، الطبعة الأولى ١٩٨٧.

١٦ ـ محمود الكردي وآخران، **مشكلة تعاطي المخدرات بين الشباب**، بحث ميداني، ج٢ الدوحة، جامعة قطر، ١,٩٨٩

١٧ ـ محيي الدين توق «دور المؤسسات التربوية في الوقاية من الجريمة» المغرب العربي، **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، العدد ١١، يناير ١٩٨١.

١٨ ـ المركز العربي للدراسات الأمنية، **دور المواطن في الوقاية من الجريمة**، الرياض، ١٩٩٣.

١٩ ـ المركز العربية للدراسات الأمنية والتدريب، **ضحايا الجريمة**، الرياض، ١٩٩٠.

٢٠ ـ المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، **القيم الأخلاقية المرتبطة بعمل رجل الأمن**، الرياض، ١٩٨٨.

٢١ ـ مصباح الخير وبدر الدين عين الله امام «دور المؤسسات الإصلاحية في الوقاية من الجريمة» **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، المغرب العربي، العدد ١٥، يناير ١٩٨٣.

٢١ ـ مصطفى العوجي، **الأمن الاجتماعي**، بيروت، مؤسسة نوفل ١٩٨٣.

٢٢ ـ عاطف أحمد فؤاد، «دور التربية في مقاومة الانحراف ومنع الجريمة» **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، المغرب العربية، العدد ١٥، يناير ١٩٨٣.

٢٣ ـ عبد الرحمن محمد عيسوي، **علم النفس الجنائي، أسسه وتطبيقاته العملية**، بيروت، الدار الجامعية، ١٩٩٠.

٢٤ ـ علي عبد العزيز عبد القادر، «دور الوازع الأخلاقي في توجيه السلوك الإنساني، إستراتيجية مقترحة للتطبيق في مجال التربية والتعليم والإرشاد لمكافحة المخدرات» **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، الرياض، المجلد ٧ العدد ١٣، يناير/ فبراير ١٩٩٢.

رقم الإيداع	٩٨ / ٩٦٥٣
الترقيم الدولى I. S. B. N	977 - 10 - 1158 - 4